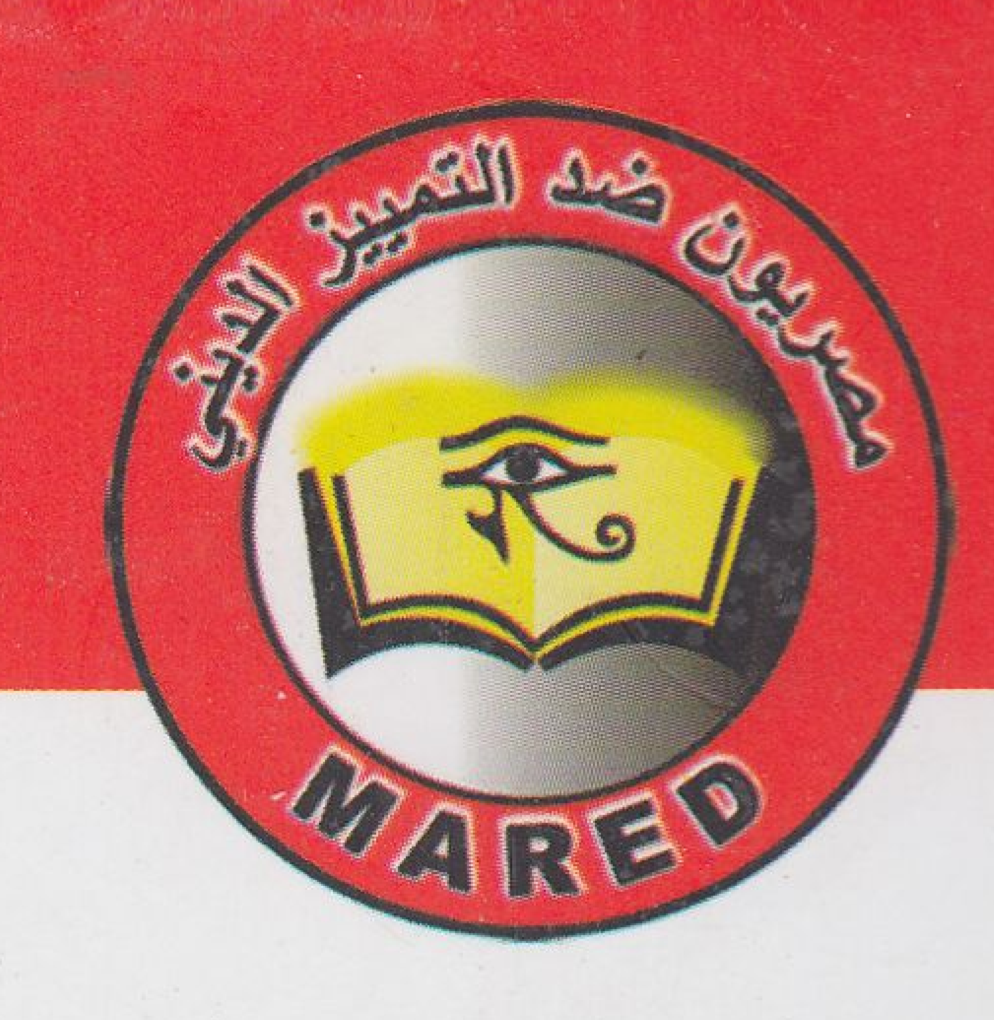


التعليم والمواطنة

إعداد
د. محمد منير مجاهد

التعليم والمواطنة

وثائق المؤتمر الوطني الثاني لمناهضة التمييز الديني

القاهرة ٢٤-٢٥ إبريل ٢٠٠٩

إعداد

الدكتور/ محمد منير مجاهد

يناير ٢٠١٠

عنوان الكتاب: التعليم والمواطنة

إعداد: الدكتور محمد منير مجاهد

الناشر

مصريون ضد التمييز الديني (مارد)
Misryon Against Religious Discrimination (MARED)
البريد الإليكتروني: ded_altamyez@yaho.com
الموقع على الإنترنت: http://www.maredgroup.org

الغلاف: إهداء من الفنان عادل نصيف

رقم الإيداع: ٩/٢٢٩٢٩
الترقيم الدولي: 977-17-8000-X

الطبعة الأولى: ٢٠١٠

إهداء

إلى القابضين على الجمر المدافعين عن حقوق الإنسان،

المناهضين للتمييز بين البشر على أساس اللون أو العرق أو الجنس أو الدين،

إلى زملائنا ورفاقنا الذين حلموا معنا بتطهير مصر من خطر التمييز الديني الذي يهدد وجودها وتوحدها الذي استمر لآلاف السنين، والذين شاركونا بدايات عملنا لتحقيق الحلم، ولكنهم رحلوا قبل أن يتحقق،

إلى محمد السيد سعيد،

ورضا رشوان أبو الفضل

ووجيه خير إقلاديوس

نهدي هذا الكتاب ونعاهدهم ألا نكل وألا نمل حتى يتحقق حلمنا بوطن يتساوى فيه جميع المواطنين في الحقوق والواجبات.

المحتويات

الموضوع		الصفحة
الفصل الثالث: التمييز الديني في مناهج التعليم		١٦٣
التاريخ الجريح: بنية التمييز الديني في مناهج التاريخ المصرية	الدكتور/ شريف يونس	١٦٥
التمييز الديني في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية	الأستاذة/ شيماء الشريف	١٩٤
السمات الرئيسية لمقررات اللغة العربية والتربية الدينية في التعليم العام في مصر	الأستاذ/ مجدي خليل	٢٠٨
التمييز الديني في التعليم بين الواقع والإنكار......	الدكتور/ محمد منير مجاهد	٢١٨
التعليم الأزهري والاعتقال في كهوف الماضي ..	الأستاذ/ طلعت رضوان	٢٣٣
الفصل الرابع: مناخ التمييز الديني في مؤسسات التعليم		٢٣٩
المناخ التعليمي بالمدرسة وتعزيز التطرف	الأستاذة/ هالة طلعت	٢٤١
ظاهرة الـ CH في الجامعة: الأسباب وآفاق الحل	الدكتور/ سالم سلام	٢٥٢
هرم «زوسر» للتمييز الديني في الجامعات المصرية	المهندس/ عادل جندي	٢٦٣
الفصل الخامس: تجارب من الشرق والغرب لمناهضة التمييز الديني		٢٦٩
المدرسة بين المواطنة وحقوق الإنسان: تأملات في معركة الحجاب في فرنسا	الدكتور/ أنور مغيث	٢٧١
تجربة دول الخليج العربي في ربط التعليم بالمواطنة	الأستاذ/ إسماعيل حسني	٢٨١
مبادئ توليدو حول التدريس عن الأديان والمعتقدات في المدارس العامة	الأستاذة/ يارا سلام	٢٨٥
الفصل السادس: ملامح تعليم وطني مستنير داعم للمواطنة...............		٢٩١
التعليم من أجل الإبداع	الأستاذة/ شيماء الشريف	٢٩٣
التعليم والمواطنة	الدكتور/ مصطفى النبراوي	٣٠١

تقديم

بقلم: الدكتور/ محمد منير مجاهد

لا يختلف العلماء المعنيون بالتنمية على أن التعليم هو الأداة الرئيسة لإحداث التنمية في أي مجتمع من المجتمعات، وقد أثبتت تجارب الدول الناهضة كالهند والصين وكوريا الجنوبية وسنغافورة وغيرهم صحة هذه المقولة فقد بدأت كل هذه الدول بإصلاح التعليم ثم انطلقت إلى آفاق التقدم، ولكن الفجوة في جودة التعليم بين مصر والدول المتقدمة في الشرق والغرب كبيرة إلى درجة مخيفة، وهي أحد الأسباب التي تجعل مصر تعانى من معدلات مرتفعة وبشكل غير عادى من البطالة بين الشباب، والافتقار إلى المهارات في القوى العاملة، مما يفسر فشل "النمو الاقتصادي" الذي تُحَدِثُنا عنه الحكومة في انتشال المصريين من براثن الفقر والتخلف.

وقد تدنت جودة نظام التعليم الابتدائي في مصر، إذ هبط مستواه ليبلغ الدرجة ١٢٤ على مستوى العالم، وهو ما أدى مع تدني جودة التعليم في بقية المراحل التعليمية إلى عدم وجود جامعة مصرية واحدة ضمن قائمة أفضل ٥٠٠ جامعة في العالم، والتي تضم في المقابل ٦ جامعات إسرائيلية.

إن بؤس نظامنا التعليمي وتخلفه أمر واضح لكل ذي عينين ولا يخفى عن الدولة أيضا، وكلنا نعاني من انهيار التعليم العام وازدياد تكلفة التعليم على أولياء الأمور، وتفشي الدروس الخصوصية إلى آخر هذه الظواهر، وقد عقدت عشرات المؤتمرات وورش العمل التي تناولت الجوانب المختلفة لمنظومة التعليم ولكن لا نظن أن أيا منها قد تناول دور التعليم في إشاعة التعصب الديني وإعادة إنتاج ثقافة التمييز الديني وتمزيق أواصر المواطنة التي نصت عليها المادة الأولى من الدستور.

أوضحت الدراسات المقدمة للمؤتمر الوطني الأول لمناهضة التمييز الديني الذي عقد خلال الفترة ١١-١٢ إبريل ٢٠٠٨ أن التعليم المصري قد تحول - إضافة إلى عيوبه الأخرى التي يشعر بها كل مصري - إلى أخطر مجالات زرع ونشر التمييز الديني والتعصب والفرز الطائفي، وخلص المؤتمر إلى أن الفكر الرجعي المتعصب نجح في التغلغل وأحيانا السيطرة على العملية التعليمية في جميع مراحل التعليم وهو أمر أصبح يعاني منه المسلمون وبشكل أفدح بالطبع غير المسلمين، فكانت النتيجة أن الأجيال الجديدة من المصريين قد أصبحت أكثر تعصبا وتطرفا من الأجيال السابقة، ولهذا فقد رأت مجموعة "مصريون ضد التمييز الديني" أن تخصص مؤتمرها الثاني لمناهضة التمييز الديني في مصر الذي عقد خلال الفترة ٢٤-٢٥ إبريل ٢٠٠٩ لقضايا "التعليم والمواطنة".

شارك في المؤتمر - الذي استضافه حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي للعام الثاني على التوالي - نخبة من التربويين المتخصصين والمفكرين والمثقفين والكتاب، والسياسيين الذين يؤمنون بالمساواة وبحرية الاعتقاد لكل المصريين، إضافة إلى حضور كثيف للجمهور، حيث ناقشوا هذه المسألة وتبادلوا الرأي حول أفضل الطرق للقضاء على التمييز الديني في التعليم، ولم يسلم هذا المؤتمر من محاولات التشويه التي مارستها القوى الطائفية المؤيدة للتمييز الديني بكافة الوسائل.

تناول المؤتمر أضلاع العملية التعليمية وهي: *المعلم:* الذي يجب إعداده كي يقوم بعبء التخطيط وإعداد إستراتيجية التدريس من خلال ممارسات مهنية فعالة وابتكار أساليب لتقويم الأداء، *والمنهج الدراسي:* الذي يتطلب مقررات تدعم المواطنة وتشجع على التفكير الحر والابتكار، مع توافر ممارسات داعمة لذلك وتوافر أنشطة حرة فعالة على مدار العام (رياضية وثقافية وفنية وعلمية وابتكارية)، *والمناخ التربوي* الذي يتطلب توافر بيئة داعمة للتعليم والتعلم وبيئة مؤثرة للعلاقات المؤسسية تدعم قبول التعددية الدينية والثقافية والسياسية، وأخيرا

المتعلم: وهو الهدف والمنتج النهائي للعملية التعليمية الذي يجب بالإضافة إلى تمكنه من البنية المعرفية للمواد الدراسية، والمهارات الأساسية، أن يكتسب جوانب وجدانية ايجابية.

من هنا تأتي أهمية هذا الكتاب الذي يقع في ثمانية فصول ويضم الأوراق المقدمة للمؤتمر ومناقشات الخبراء والجمهور، والتي نضعها تحت أعين كل المصريين المعنيين بتطوير التعليم بغض النظر عن خلفياتهم السياسية أو الحزبية، بما فيهم المسئولين في وزارتي "التربية والتعليم" و"التعليم العالي"، وفي المنظمات الحكومية وغير الحكومية المعنية بالتنمية البشرية، وبحقوق الإنسان، وبمناهضة التمييز في جميع أشكاله.

تضمن الفصل الأول الكلمات التي ألقيت في الجلسة الافتتاحية للمؤتمر، كلمة "مصريون ضد التمييز الديني" التي تقدم للمؤتمر، وقد ركزت معظم الكلمات على الإشادة بـــ "مصريون ضد التمييز الديني"، باعتبارها مجموعة هامة في مجال الصراع من اجل الحقوق المدنية والإنصاف الإنساني، وأهمية موضوع المؤتمر لمواجهة الاحتقان الطائفي في المجتمع المصري، كما تعرض بعض المتحدثين بالإدانة لموقف نقابة الصحفيين من قضية التمييز الديني، الذي تمثل في موقفها المتعنت تجاه المؤتمر، كما أدان المتحدثين الاعتداءات التي تعرض لها عدد من المواطنين بسبب اختلاف الدين كالاعتداءات الطائفية في بمها بالعياط وأبو فانا بالمنيا وأخيرا الشورانية بسوهاج، وأوضحوا علاقة هذه الاعتداءات وغيرها بفساد وطائفية النظام التعليمي في مصر.

تناول الفصل الثاني آليات إنتاج التمييز الديني، وبدأ باستعراض الدور الذي لعبه نظام التعليم الحديث في البلدان المتقدمة في إنشاء دولة ذات نظام وثقافة قومية يتحول فيها ولاء الأفراد من الطائفة إلى الوطن الكبير، وكيف نشأ نظام التعليم المصري في عهد محمد علي باشا وتطور وتغير على مر الزمن وعن الدور

الذي لعبته هزيمة يونيو ١٩٦٧ في تغلغل الاتجاهات الوهابية بدون أي مناعة فكرية وثقافية من المصريين.

تطرق هذا الفصل أيضا إلى آليات انتشار ثقافة وممارسات التمييز الديني وارتباطها بالمشروع السياسي لجماعات الإسلام السياسي، وهى جماعات لا تعترف بمفهوم المواطنة، وترى في التميز والاستعلاء بالدين والتدين، احد أهم آليات بناء نفوذها السياسي وسطوتها الفكرية لإقامة دولتهم الدينية، كما أوضح أن التعليم التلقيني السائد في مؤسسات التعليم يؤكد على التمييز لأنه يؤدى إلى تطويع المتعلم وإبعاده عن مشاكله وتزييف وعيه، إضافة إلى تأثر التمييز الديني بما يسمى بالمنهج الخفي الذي يمثل أهداف وأنساق قيمية غير معلنة ولكن يتم ممارستها أثناء العملية التعليمية، كما تناول هذا الفصل دور الازدواجيات التعليمية في تخريب الجزء المشترك للتعليم الذي يستهدف خلق مشتركات عامة ومحددات مشتركة تنمي قيم المشاركة والمواطنة وتعزز الانتماء.

أما الفصل الثالث فيتناول التمييز الديني في مناهج التعليم، وبدأ بدراسة مناهج التاريخ في المراحل الدراسية المختلفة باعتباره المقرر الدراسي المختص أكثر من غيره ببناء هوية مشتركة معينة لمواطني الدولة، وخلصت الدراسة إلى أن جرح الهوية الإسلامية وهو الجرح المؤسس للتمييز ليس أكثر من شكل خاص لجرح الهوية الوطنية، ثم استعرضت الدراسات التي تضمنها هذا الفصل مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، والسمات الرئيسة لمقررات اللغة العربية والتربية الدينية، واستعراض لأمثلة لحشر آيات قرآنية في منهج العلوم دون أي مبرر علمي أو موضوعي، وخلصت إلى أن نظام التعليم المصري ينشر قيم لا علاقة لها بقيم الانتماء والمواطنة، بل ينشر قيم: العداء للدولة المدنية والمؤسسات المدنية والتشريع المدني؛ وأنه يوجد ارتباط واضح بين مناهج اللغة العربية والتربية الدينية وبين موضوع العنف الديني في مصر.

اختتم هذا الفصل بدراسة مناهج التعليم في المعاهد الأزهرية وأسباب انتشار هذه المعاهد في ربوع مصر، وخلصت إلى أن هذه المناهج تُكرّس للغيبيات وضد البحث العلمي، وتكون النتيجة أن تلاميذها لا تعيش الماضي في حاضرها فقط، وإنما تعيش أسيرة ذاك الماضي وسلاسله في أعناقها.

يعالج الفصل الرابع مناخ التمييز الديني في مؤسسات التعليم، وفرض التمييز الديني والفرز الطائفي، وفي استعراض للمناخ التعليمي بالمدارس تبين أن الخطاب الديني يغلب على كل جوانب العملية التعليمية بالمدرسة بداية من طريقة تنظيم العمل وتوجيهه من قبل الإدارة المدرسية وانتهاء بالأنشطة المدرسية، أما في الجامعة حيث يتم تعيين القيادات الجامعية بناء على ترشيحات أمنية، وحيث لا توجد أنشطة طلابية مستقلة، ولا يسمح بإنشاء أي اسر طلابية مستقلة داخل الجامعة، فإن الأنشطة الوحيدة المسموح بها هي أنشطة تيار الإسلام السياسي وهي في مجملها تركز على التدين الشكلي وتدعو لفصل الطلبة عن الطالبات ولارتداء الحجاب، وتحرم الأنشطة الثقافية والفنية، مما أدى إلى ما يعرف بظاهرة الـــ CH، وهي اختصار لكلمة Church أو Christians بالانجليزية وتعني أن الطلبة الأقباط في الجامعات المصرية يختارون مكاناً هادئاً بعيداً عن الزحام يتوجه إليه الطلبة الأقباط في أوقات فراغهم وبين المحاضرات حيث يتقابلون ويتحدثون وحدهم بعيداً عن زملائهم من الطلبة المسلمين، وأرجعت الدراسة هذه الظاهرة للمفهوم الذي ساد من بداية حكم الرئيس السادات بأن مصر دولة مسلمة يعيش فيها أقلية مسيحية وأن الدين هو أهم ما يميز حياة الإنسان وما أعقب ذلك من ظهور مظاهر التدين الشكلي في الملابس والممارسات، وتنامي تأثير الإسلام الوهابي.

تناول هذا الفصل حقيقة عدم وجود أقباط بين القيادات الجامعية في مصر، وتبين أن عدم وجود رؤساء جامعات أقباط هو نتيجة لانعدام وجود عمداء كليات منهم، كما أن وجود عمداء أقباط هو أمر شبه مستحيل بسبب ندرة رؤساء الأقسام

منهم، وأن القلة النادرة الموجودة في طريقها للتلاشي في معظم الجامعات عندما يختفي الأساتذة الأقباط منها كنتيجة مباشرة لانكماش وجودهم تدريجيا في وظائف «الصف الثاني» بهيئات التدريس، نتيجة تطبيق سياسة تجفيف المنابع أثناء سنوات الدراسة وقبل التخرج.

أما الفصل الخامس فيقدم بعض التجارب من الشرق والغرب لمناهضة التمييز الديني ويعرض تحديدا لتجربة حظر الرموز الدينية في المدارس الفرنسية، وتجربة تطهير المدارس في الإمارات العربية المتحدة من المدرسين السلفيين والتابعين لتيارات الإسلام السياسي، والمبادئ الصادرة عن منظمة الأمن والتعاون الأوروبي[1] حول التدريس عن الأديان، تلبية للحاجة المتصاعدة والملحة لفهم أفضل للأديان والمعتقدات، والمعروفة باسم مبادئ توليدو نسبة إلى مدينة توليدو الأسبانية التي جرت فيها اجتماعات الخبراء الذين صاغوا هذه المبادئ.

تتبعت دراسة الحالة الفرنسية التطورات التاريخية التي انتهت بإصدار الرئيس جاك شيراك قراراً بتشكيل لجنة لتقصى الحقائق، والتي أعقب تقريرها إعداد مشروع قانون يقضى بحظر ارتداء جميع العلامات الدينية البارزة في المدارس، وفي نفس الوقت يجعل يومي عيد الغفران اليهودي والعيد الكبير الإسلامي إجازة لجميع التلاميذ الفرنسيين، وربط القانون بين احترام حظر العلامات الدينية في المدرسة ودعم اندماج الجاليات ذات الأصول الأجنبية ومنحها تسهيلات أكثر في بناء دور العبادة حيث ازداد بناء المساجد بعد صدور القانون.

---

[1] نشأت المنظمة في البداية كمؤتمر يسمى "مؤتمر الأمن والتعاون الأوروبي" في بداية السبعينيات وتم تطويره فيما بعد وإعطاؤه إطاراً مؤسسياً في ديسمبر ١٩٩٤ بقرار من قمة بودابست لرؤساء الدول والحكومات.

أما في دولة الإمارات العربية المتحدة فقد قامت وزارة التربية والتعليم بإبعاد المدرسين المنتمين إلى جماعات الإخوان المسلمين والسلف عن الوظائف التدريسية إلى وظائف مكتبية بعيدا عن الحقل التربوي، وجاء هذا نتيجة لإحساس المسئولين في الدولة بالخطر من تدني المستوى العلمي للأجيال الجديدة من ناحية، وضعف انتماءهم لوطنهم من ناحية أخرى.

استعرض الفصل أيضا مبادئ توليدو التي تستهدف المساهمة في تعميق إدراك التعددية الدينية المتزايدة في العالم والوجود المتنامي للدين في المجال العام، وذلك من منطلق أن التدريس عن الأديان والمعتقدات يساهم في الإعلاء من شأن القيمة الإيجابية لاحترام حق الآخر في حرية الدين والمعتقد، وهي لا تتعلق بتدريس دين أو معتقد بعينه، وإنما بتدريس الأديان والمعتقدات بشكل عام انطلاقاً من مبدأ التعددية، وقد ناقشت الدراسة أيضا إمكانية تطبيق مثل هذه المبادئ على النظام التعليمي المصري.

تناول الفصل السادس ملامح تعليم وطني مستنير داعم للمواطنة، وقد أوضحت الدراسات التي يتضمنها هذا الفصل أن نظام التعليم في بلادنا ينتج عقولا تتشبث تشبثا جنونيا بحرفية النصوص، فنصوص الكتاب المدرسي مقدسة نحفظها عن ظهر قلب حتى ننجح في الامتحان، ولتطوير التعليم يجب أن ينظر إليه باعتباره منظومة واحدة، فلابد أن يسير برنامج محو الأمية بالتوازي مع برنامجي تحديث التعليم ما قبل الجامعي، وتحديث التعليم الجامعي والبحث العلمي.

وفي سبيل تحول الإنسان المصري المعاصر من فرد إلى مواطن فإننا في حاجة إلى نسق تربوي وبيئة تعليمية مغايرة، نسق يسعى للتجاوب مع البشر كمشاريع مستقلة لا كأشياء يتم تنميطها وصهرها وصبها في قوالب محددة، وتعليم يحرر عقله من أسر القيود والخطوط الحمراء، ومضامين تُوسع مداركه وتُعمق تفكيره، تعليم وتربية تسمحان له بقراءة واعية للأحداث والتأثير الإيجابي فيها،

تعليم يحفز المشاركة في مجال العمل العام من اجل تكوين رأى عام تجاه ما يطرحه النقاش العام من قضايا. ... نحن في حاجة إلى ما نسميه "التربية للمواطنة"، ومن هنا لابد من البحث عن نمط جديد من التربية والتعليم والتعلم يأخذ في الحسبان أبعاد الكائن البشري كلها وهو يتأسس على أربعة أركان هي: تعلمُ المعرفة للتمييز بين الواقعي والوهمي، وتعلم الفعل، أي تحصيل مهنة قادرة على التواصل مع المهن الأخرى، وهو يعني تعلم "الإبداع"، وتعلُم الحياة السوية، الأمر الذي يعني الانفتاح والاحترام والتسامح، وتعلم الوجود باكتشاف التناغم والتنافر بين حياتنا الفردية والاجتماعية.

ينتهي هذا الفصل بدراسة تفيد بأنه لا يوجد جدوى من إصلاح النظام التعليمي بمعنى العودة به إلى المستوى الذي كان عليه منذ نصف قرن مثلا والذي كان يلبي احتياجات مجتمع الصناعة الذي كان سائدا آنذاك، فالمطلوب هو إعادة بناء النظم التعليمية عندنا على أساس احتياجات مجتمع المعلومات الذي يسود العالم بأكمله يوما بعد يوم، ويمكننا أن نتصورّ إطار النظم التعليمية الجديدة، المتوافقة مع احتياجات واقتصاد هذا المجتمع والتي تشير إلى: تعليم يساعد على التفرّد ويناهض القولبة، وخالق للمعرفة يحض على التفكير والابتكار، ويستفيد من دخول الأجيال إلى كل منابع المعلومات والمعارف بلا قيود أو وصاية، ويناهض كل ما هو شائع من رواسب نظم عصر الصناعة ويحترم الفروق بين الأفراد، وأخيرا تعليم لا يضع قيدا على العقيدة ويحترم التنوّع الشديد الذي استحدثه تدفّق المعلومات والمعارف في عقائد البشر وتوجّهاتهم ويحضّ الفرد على الإيمان بأن اختلافه عن الآخرين هو مصدر ثراء له وللآخرين.

يعرض الفصل السابع لمائدة مستديرة تم تنظيمها في إطار المؤتمر بحضور تسعة من الخبراء المعنيين بالتعليم من مختلف التخصصات والانتماءات، ويتضمن الفصل وقائع سير المائدة المستديرة، والتعليقات والمداخلات من القاعة والملاحظات الختامية، بالإضافة إلى نص رسالة من الأستاذ جورج إسحاق –

أحد المشاركين في المائدة المستديرة ردا على بعض الصحف الداعمة للتمييز الديني التي حاولت استغلال بعض ملاحظاته لتشويه المؤتمر، ومحاولة دق إسفين بينه وبين "مصريون ضد التمييز الديني".

ينتهي الكتاب بالفصل الثامن الذي يتضمن خلاصة أعماله وتوصياته التي تضمنها البيان الختامي للمؤتمر الذي تم التصويت عليه ومناقشته بشكل تفصيلي من الحضور.

نحن نضع بين يدي القارئ هذا الكتاب الذي يضم عصارة عقول وأفئدة مجموعة متميزة من مثقفي مصر، سعوا لتبين مظاهر وآليات التمييز الديني في التعليم، وقدموا حلولا وتصورات للخروج من هذه الأزمة، ونأمل أن يكون – ككتاب المؤتمر السابق – مفيدا في توضيح المفاهيم وفي وضع اللبنات الأولى لمناهضة التمييز الديني لا في التعليم فحسب ولكن في كل مناحي الحياة في مصر.

الفصل الأول

كلمات استهلالية

كلمة مصريون ضد التمييز الديني

د.م/ محمد منير مجاهد

السيدات والسادة الحضور

يسعدني أن أرحب بكم في مؤتمرنا الثاني الذي يعقد تحت عنوان "التعليم والمواطنة" المخصص لمناقشة مستفيضة للتمييز الديني في التعليم وكيف نقاومه، وأشكركم على الحضور في يوم عطلتكم لمناقشة هذه القضية الهامة، وأود في البداية أن أتقدم بوافر الشكر إلى حزب التجمع ورئيسه الدكتور رفعت السعيد على إتاحة الفرصة لنا كي نعقد مؤتمرنا هنا في حصن من حصون الدفاع عن حرية الرأي والعقيدة .. في حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي.

تعلمون أيها الإخوة والأخوات أننا عقدنا مؤتمرنا الأول في العام الماضي بعد أن قامت عناصر مناصرة للتمييز الديني في مصر بإغلاق أبواب نقابة الصحفيين بغرض منع انعقاد المؤتمر، ولولا الموقف المبدئي الثابت لحزب التجمع لتحقق غرضهم الخبيث.

لقد كان المؤتمر الأول نقطة انطلاق في عملنا واسمحوا لي أن استعرض معكم في عجالة أهم ما تحقق في الفترة ما بين المؤتمرين الأول والثاني.

على المستوى المؤسسي لا زلنا نخوض النضال القانوني أمام محكمة القضاء الإداري لإلغاء قرار مديرية التضامن الاجتماعي برفض إشهارنا كمؤسسة، وفي نفس الوقت فمن أجل توسيع المشاركة في إدارة "مصريون ضد التمييز الديني" فقد تمت صياغة لائحة مؤقتة لتنظيم العمل وتم إقرارها بالتصويت، وبناء عليها تم انتخاب هيئة تنفيذية لإدارة العمل بشكل جماعي، وفي يونيو ٢٠٠٨ تم إطلاق موقع إليكتروني للمجموعة، وفي أكتوبر ٢٠٠٨ عقدت ورشة للتخطيط

الاستراتيجي لبحث التحديات التي تواجهنا وكيفية التغلب عليها.

على مستوى الحملات التضامنية فقد بدأنا أو شاركنا في عدد من الحملات تضامنا مع أفراد تعرضوا للتمييز بسبب معتقدهم الديني مثل التضامن مع الشقيقتين شادية وبهية السيسي، أو التوأم أندرو وماريو، والتضامن مع إحدى المدرسات ضد محاولات مديرة المدرسة التي تعمل بها فرض الحجاب عليها، والتضامن في نفس الوقت مع إحدى الطالبات ضد إجبارها من قبل إدارة مدرستها على خلع الحجاب، وللمطالبة بالإفراج عن القرآنيين المعتقلين، كما أصدرنا عددا من البيانات ونشرنا عددا من المقالات في الصحف لإدانة الاعتداءات التي تعرض لها عدد من المواطنين بسبب اختلاف الدين كالاعتداءات الطائفية في بمها بالعياط وأبو فانا بالمنيا وأخيرا الشورانية بسوهاج.

كما شاركنا في حملة للتضامن مع تلاميذ ومعلمي محافظة الجيزة التي أصدرت مديرية التربية والتعليم بها قرارا لبدء امتحانات النقل بدءا من ٨ يناير ٢٠٠٩ بالكتابة في الصحف وفي صياغة بيان وقع عليه عدد من المنظمات والشخصيات العامة، وشاركنا في وفد لمقابلة وزير التربية والتعليم الذي أصدر قرارا بتأجيل امتحانات النقل إلي يوم ١٠ يناير ٢٠٠٩، عوضا عن يوم ٨ يناير ٢٠٠٩.

بالإضافة إلى ما سبق فقد قمنا بتحرير خطابات مفتوحة إلى وزير الداخلية تضامنت معنا فيها عدة منظمات حقوقية من أجل الإفراج عن شابين اعتقلا بسبب مشاجرات وصفت بالطائفية واستجابت الداخلية لندائنا وأفرجت عن الشابين.

أيها الإخوة والأخوات

لقد أوضحت الدراسات المقدمة لمؤتمرنا الأول أن التعليم الوطني المصري الذي أسسه محمد علي والذي ساهم في تأسيس ثقافة مصرية وطنية حديثة تتفاعل مع المجتمع والعالم قد تحول - إضافة إلى عيوبه الأخرى التي يشعر بها كل مصري - إلى أخطر مجالات زرع ونشر التمييز الديني والتعصب والفرز الطائفي، وخلص مؤتمرنا الأول إلى أن الفكر الرجعي المتعصب نجح في التغلغل وأحيانا السيطرة على العملية التعليمية في جميع مراحل التعليم وهو أمر أصبح يعاني منه المسلمون وبشكل أفدح بالطبع غير المسلمين، واتسعت ظاهرة تحول مقررات اللغة العربية إلى دروس إجبارية في العقيدة الإسلامية يدرسها المسلم وغير المسلم، بل وتعمد اختيار نصوص تخالف عقائد غير المسلمين بدلا من تلك التي تؤكد على القيم الإنسانية العامة التي تتفق عليها جميع الأديان فكانت النتيجة أن الأجيال الجديدة من المصريين قد أصبحت أكثر تعصبا وتطرفا من الأجيال السابقة، وتزايد إحساس غير المسلمين بأنهم مواطنون من الدرجة الثانية، وهو ما ينمي مشاعر العزلة والانسحاب بل والكراهية، وقد أنتج هذا النظام التعليمي شبابا من المسلمين والمسيحيين أكثر اهتماما بمظاهر التدين دون النفاذ إلى جوهره، باحثين عند رجال الدين عن "الفتاوى" التي تريحهم من عناء التفكير وتحمل المسئولية، وهي قضية رئيسية هامة رأينا أن نخصص لها مؤتمرنا الثاني.

أيها الإخوة والأخوات

إن بؤس نظامنا التعليمي وتخلفه الذي أدى إلى عدم وجود أية جامعة من الجامعات المصرية ضمن الـ ٥٠٠ جامعة الأولى على العالم، أمر واضح لكل ذي عينين ولا يخفى عن الدولة أيضا، وكلنا نعاني من انهيار التعليم العام وازدياد تكلفة التعليم على أولياء الأمور، وتفشي الدروس الخصوصية إلى آخر هذه الظواهر، وقد عقدت عشرات المؤتمرات وورش العمل التي تناولت الجوانب المختلفة لمنظومة التعليم ولكن لا نظن أن أيا منها قد تناول دور التعليم في إشاعة التعصب الديني وإعادة إنتاج ثقافة التمييز الديني وتمزيق أواصر المواطنة التي نصت عليها المادة الأولى من الدستور، وهو ما قد يجعل مؤتمرنا

هذا فريدا من نوعه.

ولهذا فإن المؤتمر الوطني الثاني لمناهضة التمييز الديني الذي يعقد هذا العام لبحث موضوع "التعليم والمواطنة"، يمكن أن يكون فرصة فريدة لمشاركة كل المصريين المعنيين بتطوير التعليم بغض النظر عن خلفياتهم السياسية أو الحزبية بما فيهم خبراء المنظمات الحكومية وغير الحكومية المعنية بالتنمية البشرية وبحقوق الإنسان، وبمناهضة التمييز في جميع أشكاله، ولجميعها دراسات جادة ترسم صورة التعليم الذي نريده.

أيها الإخوة والأخوات

تعتمد آليات التطرف الديني في التعليم على ثلاث ركائز نأمل أن نتمكن من بحثها في هذا المؤتمر وهي:

- المعلمون الذين فقدوا كل مناعة فكرية أو ثقافية أو حضارية أمام الفكر الوهابي المتزمت،
- ونسق التعليم وإدارته الذي يعتمد الحفظ والتذكر والتسميع والتلقين .. إلى آخر القيم المناهضة لقيم الثقافة الحديثة التي تقوم على إعمال العقل والانفتاح على الأفكار والقيم المختلفة،
- وأخيرا المقررات الدراسية التي تزخر بالعديد من مظاهر التمييز بين المسلمين وغير المسلمين والتي تحط من شأن القيم الثقافية والقانونية الحديثة، وهو ما يؤدي إلى غرس التطرف الديني وتأجيجه.

أيها الإخوة والأخوات

لقد حان الوقت لإعادة بناء منظومة التعليم في مصر لتلبية احتياجات الإنسان في القرن الواحد والعشرين، وهو أمر يختلف عن إصلاح نظام التعليم الحالي الذي لا يلبي هذه الاحتياجات، إلا بالنسبة لبعض المحظوظين القادرين على الالتحاق بالمدارس والجامعات الأجنبية التي تخلق بدورها صفوة منعزلة ثقافيا وقيميا عن

غالبية المصريين

نريد تعليما موحدا للجميع يساعد على التفرّد، ويناهض القولبة، تعليما خالقا للمعرفة، يحض على التفكير والابتكار، ويحارب التبعية النمطية والتلقين، تعليما يستفيد من دخول الأجيال الجديدة إلى كل منابع المعلومات والمعارف بلا قيود أو وصاية، تعليما يحترم الفروق بين الأفراد، ولا يضع قيدا على العقيدة، ويحترم التنوّع في عقائد البشر وتوجّهاتهم، ويحضّ الفرد على الإيمان بأن اختلافه عن الآخرين، هو مصدر ثراء له وللآخرين.

أيها الإخوة والأخوات

لا أريد أن أطيل عليكم في بداية يوم طويل وعمل جاد ولكنني لا أستطيع أن أنهي كلمتي دون التطرق إلى موضوع لابد أنه يشغل أذهان الكثيرين منكم ألا وهو موضوع تمويل هذا المؤتمر، وفي هذا الصدد سأكتفي بتكرار ما ذكرته في كلمتي عند افتتاح المؤتمر الأول وهو إننا قد حسمنا هذا الموضوع في بيان التأسيس الذي جاء به "إن مصريون ضد التمييز الديني إذ يتصدون لهذا الملف الحساس والخطير فإنهم لا يقبلون أي تمويل أجنبي ويعتمدون على العمل التطوعي أساسا ومساهمات الأعضاء والمؤيدين من المصريين، ومن ثم فهم يتوجهون إلى المواطن المصري لتمويل أنشطتهم فهو هدفهم ومصدر دعمهم".

وبالنسبة لتمويل هذا المؤتمر فقد التزمت اللجنة التحضيرية للمؤتمر بالشرطين الذين تقررا في العام الماضي وهما ألا تزيد مساهمة أي فرد في تمويل المؤتمر عن ٢٠٠٠ جنيه، وأن تنشر أسماء المساهمين، وذلك لضمان الشفافية الكاملة وهو ما ستجدونه في عدة أماكن بهذه القاعة، لهذا أرجو أن تقبلوا اعتذارنا عن عمل استراحات الشاي أو الغذاء أو ما شابه فببساطة لا توجد لدينا إمكانية لهذا ومن حسن الحظ أن أسعار هذه الأشياء في المنطقة حولنا وفي حزب التجمع غير مبالغ فيها.

أيها الإخوة والأخوات

وفي الختام أتمنى أن يكون مؤتمرنا مؤتمرا مثمرا وأن نتوصل معا لتـــشخيص أعراض وأسباب التمييز الديني في التعليم وأن ننجح في وصف الـــدواء إنقـــاذا لحاضرنا ومستقبلنا ببناء تعليم وطني مستنير داعم للمواطنة.

كلمة حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي

الأستاذ/ حسين أشرف حسين[2]

يسعدنا في حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي أن نستضيف المؤتمر الوطني الثاني لمناهضة التمييز الدين تحت شعار "التعليم والمواطنة" الذي تنظمه جماعة "مصريون ضد التمييز الديني" (مارد) وهي المرة الثانية التي نستضيف فيها مؤتمر لمارد ليس فقط بسبب تعسف الإجراءات الأمنية والحيلولة دون انعقاده للمرة الثانية في نقابة الصحفيين، ولكن لأنه يسعدنا فعلا أن يكون مقرنا جزء من عمل هذه المجموعة.

نحن سعداء بهذا بذلك لأننا كحزب حرصنا دائما على الاعتراف بوجود مشكلة حقيقية تخص التمييز الديني وأنه أمر في غاية الخطورة، وإن كان ليس النوع الوحيد من التمييز الذي نعاني منه فهناك أيضا التمييز الاجتماعي، والتمييز ضد المرأة وغيرهما من أشكال التمييز.

منذ فترة طويلة تصدينا لخطر وجود جماعات تسعى سعيا حثيثا لإشاعة التمييز الديني والفرز الطائفي بفرض سلوكيات ومظاهر تفرق بين المسلمين وغيرهم سواء في المأكل والملبس أو في العادات والتقاليد وهو شيء لم نعرفه كمصريين على مدى تاريخنا، فعلي مدى تاريخنا كمصريين لم ننقسم دينيا على أساس اللون أو الشكل أو المكان، لا توجد عمارة بمصر لا يوجد بها مسيحيين ومسلمين ومعظم القرى تضم مسلمين ومسيحيين، والأديان كلها موجودة في مصر وكانت تتعايش معا في سلام.

---

[2] أمين لجنة القاهرة بحزب التجمع، وعضو مؤسس في "مصريون ضد التمييز الديني"

الحادثة الأخيرة التي حدثت في سوهاج[3] تمثل مظهر غريب جدا على المجتمع المصري، ومن حسن الحظ أن جماعتكم الموقرة ومنظمتكم العظيمة تناقش موضوع التعليم في ذلك الوقت الذي يناقش فيه حزب التجمع برنامجه التفصيلي عن التعليم، وأنا لن أتكلم عن برنامج حزب التجمع للتعليم لأن أحد الذين شاركوا معنا في إعداد برنامج حزب التجمع للتعليم هو الدكتور كمال مغيث الذي لعب أيضا دورا قياديا في الإعداد لهذا المؤتمر، وحزبنا هو أول حزب مصري يناقش موضوع التعليم كأساس لكل الظواهر الموجودة في المجتمع .

غير معقول ونحن على أعتاب نهاية العقد الأول للقرن الواحد والعشرين أن تظل منظومة التعليم في مصر قائمة على التلقين والحفظ، والتسميع وفي هذا الإطار تأتي دروس لتدريس الدين الإسلامي، وقد يكون استخدام آيات قرآنية هام من ناحية البلاغة وبالتالي تعتبر جزء مهم من دروس اللغة العربية ولكن ليس بالشكل الموجود الذي يتعامل مع المسالة باعتبارها حفظ فقط، وحشو المقررات بمجموعة من القيم التي تعزز التناحر والاستعلاء الديني وهو أمر غير مفهوم بالنسبة لي.

لا أريد أن أطيل عليكم فأمامكم عمل كثير عشان ولكنني أشكر الظروف التي جعلت المؤتمر يعقد وأشكر القائمين على تنظيم المؤتمر وأشكركم جميعا على الحضور.

---

[3] في إشارة إلى الاعتداء الذي قام به بعض السكان في قرية الشورانية بالاعتداء على جيرانهم من البهائيين وحرق منازلهم مما أجبرهم على ترك منازلهم ومغادرة القرية

تحية للمنظمين ولحزب التجمع

الدكتور/ جهاد عوده[4]

أود في البداية أن أحيي جماعة "مصريون ضد التمييز الديني"، والتي أتشرف بعضويتي بها كعضو مؤسس ، وأعتقد أنها مجموعة هامة في مجال الصراع من اجل الحقوق المدنية والإنصاف الإنساني وأعتقد أنها ستشهد تطورا مؤسسيا كبيرا في الأيام القادمة بسبب مداومة القائمين عليها بالحرص والاتزان في سياق نظام معقد ومتطور بشكل سريع .

اعتقد أن موضوع المؤتمر من الأهمية بمكان في سبيل نشر قيم الإنصاف الحقوقي والعدالة المدنية. فقضية التعليم هي مربط الفرس فتقدم المجتمعات العصرية وأهمية التعليم لا تأتى فقط من ارتباطها بقضايا التمييز المرتبط بالدين، ولكن أيضا لارتباطها بقضايا تتعلق بأشكال أخرى من التمييز، وبالتالي الفكرة ليست في عمل نظام تعليمي يرضى قيم الأغلبية ولكن بخلق نظام تعليمي عصري وموحد لقيم لكافة المواطنين، وهذا ما اعتقده التحدي الحقيقي للتعليم في مصر، أي عمل نظام موحد للقيم العامة يسمح في الوقت نفسه للتمايز الفكري والثقافي بالتعبير عن نفسه ، وبالتالي التحدي الذي يواجهه هذا المؤتمر تحدى كبير جدا .ولهذا فإنني أحيي الفكرة، كما أحيي حزب التجمع الذي استضاف هذا المؤتمر.

نحن في الحزب الوطني نضع خطة لتطبيق نظام موحد للقيم العامة في أنحاء المجتمع والدولة وبالتالي ادعم فكرة المؤتمر وأساندها. دع الديمقراطية المصرية أن تنمو وتزدهر وتخرج من براثن السلطوية البيروقراطية التي تقهر

---

[4] رئيس قسم العلوم السياسية جامعة حلوان، وعضو بأمانة السياسات بالحزب الوطني الديمقراطي، وعضو مؤسس بمصريين ضد التمييز الديني.

الحقوق الفردية للمواطنين. الدولة القومية أساسها واعتمادها الأساسي على مواطن حر متفاعل في إطار قيم العصر والعلم.

أود في الختام أن أحيي حزب التجمع الذي يحمل شعلة التنوير في مصر، والحقيقة أنه لا يستطيع أحد أن يزايد على حزب التجمع، أو أن ينكر أنه يعمل على المسار الصحيح، سواء في وطنيته أو في قدرته على أن يأخذ مواقف وطنية رغم التحديات.

وشكرا

لكي تتقدم مصر

أ/ إيهاب الخولي[٥]

في البداية أتقدم بالشكر إلى حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي، حزب التنوير، كما اشكر أصدقائي وزملائي في "مصريون ضد التمييز الديني" على دعوتي للمشاركة في هذا المؤتمر ويسعدني أن أكون موجودا معهم للعام الثاني على التوالي .

هناك ثلاث قضايا لازمة لتقدم مصر نرى في حزب الغد أنه لا يمكن الفصل بينهم، وهي قضايا التعليم والديمقراطية وسيادة القانون، والتقدم في هذه القضايا الثلاث يمثل التحدي المستقبلي الرئيسي أمامنا.

هناك قضايا مرتبطة بالتعليم بالضرورة مثل قضية بناء العقل النقدي الذي يتيح قبول الآخر، وقضية الديمقراطية وربطها بالتعليم، وقضية البحث العلمي، وفكرة التسامح وقبول الآخر ومواجهة التطرف. وللتعليم دور هام في وإلغاء مظاهر التمييز الموجودة في المجتمع وخلق أجيال تدرك قيمة التميز والثقافة الديمقراطية على قاعدة العدالة والمساواة.

أهمية التعليم أيضا لا تقف عند مرحلة العملية التعليمية ولكن تتجاوز تلك المرحلة بمعنى إتاحة الفرص في المجتمع فيما بعد، بشرط المساواة بين المواطنين، وفي هذا الصدد نتذكر قصة حدثت منذ عامين أو ثلاثة لشاب مصري نابه هو عبد الحميد شتا الذي كان الأول في قسم العلوم السياسية، وأراد أن يأخذ حظه في الحياة وتقدم لإعلان للتعيين في وزارة الخارجية ونجح في

---

[٥] رئيس حزب الغد

الاختبارات التي أجرتها الوزارة ولكنه فشل في الحصول على الوظيفة لأنه "غير لائق اجتماعيا" مما أصابه باكتئاب وانتحر.

التمييز في التعليم له مظاهر متعددة فهناك تمييز بين التعليم الأجنبي والتعليم العادي (الحكومي) وهو تمييز يضري أصل فكرة التعليم الذي يفترض فيه أن ينتج مواطنين تربطهم قيم مشتركة، وهناك تمييز ديني يتضح مثلا في دراسة التاريخ، فليس معقولا أن أمة عظيمة كمصر لها من الحضارة ٧٠٠٠ سنة تقف عند مرحلة تاريخية تنتهي قبل ١٤٠٠ سنة، وهو ما يكرس في أذهان الأجيال دونية تاريخهم السابق أو عدم أهميته.

ختاما أؤكد مرة أخرى سعادتي بوجودي بينكم اليوم وكنت سأكون سعيدا أكثر بكلمة د. جهاد عوده التي قال فيها "إننا في الحزب الوطني عندنا رؤية في مسألة التعليم والمستقبل"، لو أنه أضاف أيضا مسئولية الحزب الوطني عن تدهور التعليم وتفشي كافة أنواع التمييز فيه.

قضية التعليم، وقضية الديمقراطية، وقضية سيادة القانون، هي القضايا المهمة الآن في مجتمعنا، ويسعدني أن أعلن أن حزب الغد سيعقد مؤتمر دولي يوم ٢٩ أكتوبر القادم وسيحضره حتى الآن ١٠٦ مشارك من أحزاب ليبرالية ويشرفني دعوتكم جميعا لحضور هذا المؤتمر كي نجلس ونتحاور ونخرج بورقة عمل عن إصلاح التعليم، على قاعدة قبول الآخر، وأن مصر لكل المصريين،

وشكرا

واقع النظام التعليمي في مصر

الأستاذ الدكتور/ محمد نور فرحات[6]

في البداية اسمحوا لي أن أحيي جماعة "مصريون ضد التمييز الديني" وأحيي كذلك حزب التجمع على استضافة هذا المؤتمر المهم، الذي أرجو أن نستعرض فيه ومن خلاله واقع النظام التعليمي في مصر لكي يتبين لنا ما هي مواطن العيوب والخلل الجسيم في هذا النظام التي ساعدت بدورها على تكريس مختلف مظاهر التمييز، ليس فقط التمييز الديني بل الثقافي والاجتماعي والسياسي.

عندما طلب مني المنظمون أن أتحدث في جلسة الافتتاح فهمت إنني سأتحدث باعتباري شاهدا على نظام التعليم في مصر لكوني أعمل في جامعة مصرية منذ حوالي أربعين عاما، وألاحظ التغيرات التي أصابت المنظومة التعليمية سواء في مضمونها، أو في هيكلها، أو في مفرداتها التي تؤثر سلبا على مبدأ المساواة أمام القانون.

نفهم بمبدأ المواطنة كما أدخل في تعديل الدستور الأخير انه تأكيد على مفهومين: مفهوم المساواة أمام القانون بأن يطبق القانون بشكل متساو على الجميع فلا يستثنى أحد من تطبيق أحكامه ، والمفهوم الثاني والأهم هو المساواة لدى القانون بأن يكون القانون نفسه محققا لمبدأ المساواة وهنا ندخل في بحث قيم صناعة التشريع.

---

[6] أستاذ بكلية الحقوق جامعة الزقازيق، ومستشار سابق بالأمم المتحدة

والسؤال المهم هو: هل نظامنا التعليمي الموجود حاليا يحقق مبدأ المساواة أمام القانون؟ والأهم من ذلك هل يحقق هذا النظام المساواة لدى القانون؟ وهنا نستعرض بطريقة سريعة أنواع النظم التعليمية الموجودة في مصر علنا نستطيع الإجابة على الأسئلة السابقة.

هناك مصر تعليم ديني ممثل في جامعة الأزهر التي تقدم إما تعليما دينيا صرفا أو تعليما دينيا-مدنيا كما حدد ذلك تعديل قانون الأزهر سنة ١٩٦١، وهناك تعليم مدني تقدمه الجامعات والمدارس ،و وتعليم عسكري تقدمه معاهد وأكاديميات شرطية أو معاهد عسكرية تابعة لوزارة الدفاع منتشرة في مصر، وهناك تعليم حكومي وتعليم خاص ، وهناك تعليم وطني وتعليم أجنبي وعموما يمكن القول أنه ثمة تعليم للفقراء وآخر للأغنياء وثالث يمتزج فيه الفقراء بالأغنياء .

منذ عدة أيام نظمت في جامعة القاهرة ندوة عن التعليم القانوني في مصر خلال ١٠٠ عام، وتبين من مداخلات أعضاء الندوة أن عدد كبير من رجال القانون اللذين يشغلون مناصب قضائية وقانونية وأكاديمية ليسوا فقط من خريجي كليات الحقوق ذات التراث الليبرالي الممتد منذ الرعيل الأول، ولكن أيضا من خريجي كليات الشرطة وكليات الشريعة والقانون .

وهنا يثور سؤال: ماذا يمكن أن يفعله هذا التعدد الثقافي والقيمي للفئة المسئولة عن صناعة القانون وتفسيره وعن تطبيق قاعدة القانون في مصر؟ هل تؤثر الخلفية الدينية أو العسكرية على مصير القانون صناعة وتطبيقا في مصر ؟ الإجابة قطعا بالإيجاب.

إضافة لهذا، هناك تعليم خاص وتعليم عادى وتعليم وطني وتعليم أجنبي، هل هذه المنظومة التعليمية المختلطة قادرة على أن تنتج مواطنين يجمعهم حد أدنى

من التناسق في القيم والثقافة ؟

سأضرب مثلا ببعض الدول العربية، في تونس والأردن على سبيل المثال نجد هناك تجانس بين المواطنين من الناحية الثقافية والاجتماعية لأنهم يتعلمون تعليما مشتركا حتى مستوى تعليمي معين. ثم بعد ذلك يبدأ التنوع . أما في نظامنا التعليمي المصري فيوجد تعليم متعدد متنافر منذ نعومة الأظافر أكثر مظاهر تعدده خطرا التمييز في التعليم بين أولاد الفقراء الذين يتلقون تعليما غثاء وتعليم آخر متميز للأغنياء.هل يمكن أن نتحدث بعد ذلك عن وحدة النسيج الوطني ؟

إنك عندما تحادث خريج كلية حكومية ثم خريج كلية أجنبية أو خريج قسم أجنبي في جامعة حكومية أو خريج معهد عسكري أو معهد ديني ، تدرك انك تتعامل مع مواطنين مختلفين تماما في كل شيء، لا يجمعهم إلا شيء واحد هو رابطة الدين.

وهكذا أصبحت الرابطة التي تحقق التجانس الوطني في مصر الآن ليست رابطة تعليمية ثقافية، إنما رابطة دينية. وأصبح المتعلمون إما مسلمين أو مسيحيين، ولا يجمع المتعلمون المسلمون إلا رابطة الدين المتعصبة، نتيجة الأفكار التي تروجها الجماعات الإسلامية، ولا يجمع المتعلمون المسيحيون إلا رابطة الدين المتعصبة. هكذا انتهت أربعون عاما من التشرذم التعليمي في مصر إلى إنهاء التجانس الاجتماعي الذي هو قوام مبدأ المواطنة وإعلاء شأن التشرذم الديني والطبقي .

السؤال الثاني هو: هل تتعامل الدولة مع مستهلكي العملية التعليمية ومع منتجي العملية التعليمية على قدم المساواة أم لا؟

نشر الأستاذ/ عادل جندي دراسة مهمة في صحيفة الأهالي[7] عن التعليم والتمييز الديني وأوضح فيها إنه لا يوجد بين رؤساء الجامعات أجمعين رئيس غير مسلم، وبالمناسبة أتذكر حينما التحقت مدرسا بجامعة الزقازيق في السبعينيات كان هناك عديد من رؤساء الأقسام المسيحيين، وكان عميد كلية التجارة مسيحي، وكذلك كان عميد كلية الهندسة ، أما الآن فلا يوجد أحد المسيحيين في المناصب القيادية بالجامعة، وهناك أعداد قليلة للغاية من رؤساء الأقسام، هل هذه السياسة مقصودة من الدولة؟

طبعا سيقول الحزب الوطني إنه لا يوجد قانون يمنع تعيين مسيحي في منصب قيادي؟ ولكن ها أنت أيها الحزب الذي صادرت حق المصريين في الاختيار قد سمحت لبعض المسلمين بالتطرف في الجامعة بحيث أصبحت الثقافة السائدة في الجامعة قاصرة على أفكار الجماعات الإسلامية، إننا نحن الأساتذة عندما ادخل إلى كلياتنا بالجامعة نشعر أننا لا ندخل إلى جامعة بما تعنيه من انفتاح على كل الأفكار ، وإنما ندخل مجتمع قائم على التطرف الديني من اللافتات التي تدعو للحجاب واللافتات التي تحذر من دخول جهنم.

كيف يشعر الطلبة غير المسلمين في هذا المناخ وفى ظل سيادة هذه الثقافة وهل يئر هذا الإلحاح الديني على صناع القرار في الجامعة؟ ونعود إلى دراسة الأستاذ عادل جندي، والتي تضمنت إحصائية توضح عدم وجود قيادات جامعية من غير المسلمين.

نحن مجتمعون اليوم في إطار مؤتمر يسعى للوصول إلى حلول، فهل المطلوب في الوظائف الجامعية بل في الوظائف العامة أن تنقسم على الأساس الديني؟

---

[7] دراسة الأستاذ عادل جندي بعنوان "هرم «زوسر» للتمييز الديني في الجامعات المصرية"، منشورة في هذا الكتاب وكان قد أرسلها لتقديمها في المؤتمر ولكنه لم يتمكن من الحضور من باريس حيث يقيم ونشرت بجريدة الأهالي قبل المؤتمر بيومين.

بحيث إذا أعلنت الجامعة مثلا عن ١٣ وظيفة شاغرة - هل عليها أن تعين ٥ مسيحيين و٨ مسلمين؟ إذا حدث هذا فإنه سيكون نكسة حقيقية للمواطنة المصرية، فالمطلوب هو إنهاء التمييز وليس تكريس الطائفية، وهذه هي القضية الرئيسية.

أتمنى لكم التوفيق.

دعم التمييز بالبلطجة وأغلبية الأصوات

الأستاذ/ سعد هجرس[8]

اسمحوا لي أولا أن ابدأ بالاعتذار ككاتب صحفي عن الموقف المشين لنقابة الصحفيين من قضية التمييز الديني مرتين، المرة الأولى العام الماضي باستخدام بعض من ينتسبون إليها سلاح البلطجة والمرة الثانية هذا العام بطريقة "ديمقراطية" بتصويت أغلبية أعضاء مجلس نقابة الصحفيين لصالح قرار بمنع عقد مؤتمر مناهضة التميز في مقر النقابة.

ولم أكن أتصور انه حين يعرض على مجلس نقابة الصحفيين إقامة مؤتمر لمناهضة التمييز الديني بمقر النقابة ألا يوافق عليه من بين الحضور سوى الأستاذ/مكرم محمد أحمد نقيب الصحفيين، وعضو واحد في المجلس هو الأستاذ/جمال فهمي، بينما يوافق بقية أعضاء مجلس نقابة الصحفيين ضمنا على استبعاد قضية التمييز الديني، أي أن المجلس لا يرى أن هذه القضية مسالة مهمة في حين أن تاريخ نقابة الصحفيين تاريخ مشرف في الدفاع عن الحريات بكافة أشكالها.

لهذا فأنا أكرر الاعتذار عن هذا الموقف المخجل وأنتقل إلى التأكيد على أهمية هذا المؤتمر لأنني أعتقد أن قضية التمييز الديني تصادف نقلة مهمة، لان ما حدث أخيرا في قرية الشورانية بسوهاج نقل التمييز من مسالة تصرفات فردية، أو ما يمكن تصويره على انه تصرفات فردية، إلى عيوب هيكلية.

---

[8] كاتب وصحفي، رئيس تحرير جريدة "العالم اليوم"

فإذا استعرضنا تسلسل الأحداث نجد أنها بدأت بمناظرة تليفزيونية مسجلة تذاع في إحدى القنوات الفضائية، أي أنها لم تكن مفاجئة، وقد احتوت هذه المناظرة بشكل مؤكد لا لبس فيه على تحريض وكراهية للآخر، ومع أنها كانت مسجلة فقد تمت إذاعتها، وبعد إذاعتها في يوم جمعة بدأت أعمال اضطهاد للبهائيين في الشورانية يوم السبت والأحد والاثنين ودون أن يتدخل احد، وقد استمر نفس الشخص الذي قام بالتحريض تليفزيونيا، في التحريض في صحيفة قومية كبرى وكتب محددا الزمان والمكان، فتم إحراق المنازل كما تعلمون، ومن قام بقيادة الحريق هي لجنة الحزب الوطني بالقرية فمسئول الشباب بالحزب الوطني هو الذي قاد هذا الهجوم ولم يتحرك احد ، وكنت أتمنى لو أن صديقنا الدكتور جهاد عودة موجود الآن ليوضح لنا رأيه في هذا الأمر.

وحتى الآن لازال المواطنون الذين تعرضوا للاضطهاد لاجئين خارج قريتهم ولم يعودوا، ومازالت حملة الكراهية مستمرة ضدهم وكل الصحف تتحدث عن الموقف "الحازم" لأهل القرية بعدم قبول عودة هؤلاء، والغريب أن هذه هي المرة الوحيدة التي نرى فيها الحكومة تأخذ موقفاً ديمقراطياً وتسمع كلام الناس ولا تعيد هؤلاء النازحين تحت وطأة الإرهاب إلى بيوتهم، نقطة التحول في هذه الحادثة هي السكوت أمام هذه الجريمة[9]،

نحن أمام وضع مخيف في حقيقة الأمر، وهذا الوضع يعطى أهمية استثنائية لهذا المؤتمر، فالوضع العام أصبح يهدد بتزايد الاحتقان الموجود في المجتمع المصري، وانتشار الاضطرابات في منطقتنا بشكل خاص وفي العالم بشكل عام

---

[9] أصدر مصريون ضد التمييز الديني بيانين حول هذا الموضوع أولهما بعنوان "فلنتصدى للعنف الطائفي قبل أن يمتد الحريق" ويمكن قراءته على الرابط:
http://forum.maredgroup.org/t424.html
وثانيهما بعنوان "الصمت مشاركة في الجريمة وتواطؤ مع مرتكبيها" ويمكن قراءته على الرابط:
http://forum.maredgroup.org/t430.html

يجعلنا نتوقع أن تستفحل مسالة التمييز في المستقبل القريب، وهذا يعطى لجماعات رائدة في مصر كجماعتكم دورا مهما جدا في الفترة القادمة، وحسنا تركيز هذا المؤتمر على قضية التعليم باعتبار أن التعليم هو جزء من المشكلة وجزء من الحل أيضاً.

إن قضية الانتماء ترتبط بثلاث قضايا رئيسية هي: الإعلام والإصلاح الديني والتعليم ويسبق هذه الأمور - التي تحتاج منا إلى إسهامات إبداعية - البحث عن مشتركات بين جميع القوى الحية في هذا المجتمع لأنه ما نواجهه خطر على جميع الطبقات والفئات. أي أننا نحتاج جبهة واسعة لمواجهة التمييز بكافة أشكاله وليس التميز الديني فقط.

ولهذا أقترح إرساء دعائم أوسع تحالف ممكن في هذه الفترة لمواجهة مسائل عاجلة لا تحتمل التأجيل ويمكن اعتبارها من لزوميات إطفاء الحريق، وألخصهما في قضيتين هما: العمل على إصدار قانون لمناهضة وتجريم التمييز بكافة أشكاله بما فيها الديني، وإصدار قانون موحد لبناء دور العبادة.

هذان القانونان لهما أهمية خاصة في هذا الوقت بالذات لنهما يتصديان لمسائل ضرورية نحتاجها لإطفاء الحريق ويمكن أن تكون مقدمة قانونية لترسيخ مناهضة التمييز وأن تقود مصر إلى آفاق أرحب كي تعود مصر كما كانت " لكل المصريين"،

وشكرا.

يجب علينا جميعا أن نتصدى لهم

أ. جورج إسحاق[10]

أولاً: أحيي مجموعة "مصريون ضد التمييز الديني" وأحيي شجاعة حزب التجمع الذي استضاف هذا المؤتمر، وأوجه عتاب شديد لنقابة الصحفيين كما قال قبلي الأستاذ/ سعد هجرس، فهذه النقابة التي يفترض فيها أن تكون بيت الحريات منعت إقامة هذا المؤتمر مرتين، وهذه علامة سيئة للغاية على مستوى الحريات في مصر.

ثانياً: أنا هنا باعتباري مواطن مصري، فانا لا أعرف أقباط ولا مسلمين، ولا أعرف وحدة وطنية، ولا أعرف عنصري الأمة، هذا الكلام غث ومبتذل لدرجة أننا لا نريد أن نردده مرة أخرى لأنه فات زمانه.

نحن نريد أن نؤكد فكرة المواطنة وسيادة القانون، وبدون هذين المبدأين لا نستطيع أن نتكلم عن أي شيء أخر، ومن ناحية أخرى فإنني أرى أن هذا النظام المستبد، وهذا الحزب الوطني الذي افسد مصر ودمرها تدميرا كاملا هو المسئول عن التمييز في كل مكان في مصر.

رجال الأعمال يمارسون التمييز ضد العمال، والتربية والتعليم تمارس التمييز ضد الإداريين، والمهندسين لا يستطيعون رفع الحراسة عن نقابتهم، فالمصريون يمارس ضدهم التمييز في كل مكان، وهذا النظام، وهذا الحزب الفاسد، هو الذي يؤكد فكرة التمييز، لذلك نحن نطالب بتغيير هذا النظام وأنا أحمل المثقفين الذين

---

[10] أحد مؤسسي حركة كفاية، ومنسق الحركة الأسبق، وأحد رواد التعليم في مصر، وله جهود كثيرة كي يكون التعليم المصري تعليم وطني داعماً للمواطنة

خانوا قضية المواطنة، وقضية الحريات، وقضية التصدي لما نعانيه، مسئولية تردي الأوضاع في مصر.

هل معقول في هذا الزمن أن تلغي مجلة إبداع ويظل المثقفين قاعدون متفرجون؟

إذا كنا نقول أن هذا النظام يمارس الاستبداد، ورئيس هذا النظام يمارس الاستبداد، فيجب أن نحارب الاستبداد الثقافي ممن يريد أن يفرض علينا ثقافته، وممن يريد أن نستورد ثقافات من الخارج، ويتم إلقاء القبض على المصريين دون مبرر لمجرد إبداعاتهم، ويجب علينا جميعا أن نتصدى لهم، فنحن لا نقبل إطلاقا بأي تمييز ضد أي مواطن سواء اجتماعيا أو ثقافيا أو دينيا، ويجب أن نتصدى للتمييز بكافة أشكاله.

أما عن التعليم فحدث بلا حرج، وقد تحدث الرجل العظيم الدكتور/ محمد نور فرحات عنه باستفاضة، ولكنني أضيف أننا في المجتمع المصري نعاني من أن المدارس تحولت إلى بؤر دينية، ولم تعد بؤر تعليمية، وهذه هي الخطورة، ويجب أن نتصدى لهذا ويجب أن نطرح السؤال: هل نحن دولة دينية أم دولة مدنية؟ وليكن عندكم الشجاعة وتطرحوا هذه القضية بما سوف تتفقون عليه، إذا قلتم أنها مدنية سنوافق، وإذا قلتم أنها دينية سنوافق وفي كل الأحوال علينا أن نتحاور بصراحة لأننا نريد دولة المواطنة.

وشكرا

هل هناك مصلحة للنخبة الحاكمة في تكريس التمييز الديني؟!

الأستاذ/ بهي الدين حسن[11]

لقد سعدت للغاية بدعوة "مصريون ضد التمييز الديني" لي للمشاركة في أعمال هذا المؤتمر. لدي ثلاثة أسباب للسعادة.

السبب الأول: هو أن عقد هذا المؤتمر لثاني مرة، وكذلك صدور كتاب بأعمال المؤتمر الأول -الذي يعد مرجعا مهما في قضية المواطنة والتمييز الديني في مصر- يعتبر مؤشرا على الجدية الشديدة التي تأخذ بها الجمعية مهمتها في مناهضة التمييز الديني، كما أنه مؤشر على النمو المتزايد لهذه المؤسسة، وقدرتها على شغل مساحة وعمق أكبر في المجتمع المدني. ورغم أن المؤتمر ينعقد يوم الجمعة، فإنه حظى بحضور عدد كبير من نخبة متميزة جدا، يدفعها شعور بالقلق العميق على مستقبل هذا البلد بشكل عام، وبقضية التمييز الديني بشكل خاص.

السبب الثاني للسعادة: هو اختيار "التعليم والمواطنة" كموضوع للمؤتمر. ذلك أن أي مناقشة جادة لمسألة التعليم وعلاقته بمسألة المواطنة والتمييز الديني، ستوضح بدون أي التباس أو شك مسئولية مؤسسات الدولة، بل ربما ليس هناك مجال آخر -أكثر من مجال التعليم- يوضح كيف أن نظام الحكم مسئول بسياساته عن التدهور المتسارع في المواطنة، وانعكاسات ذلك في تفاقم التمييز الديني بشكل خاص.

---

[11] مدير مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

أذكر أنني قدمت ورقة في المؤتمر الأول تحت عنوان "صناعة التمييز الديني". وقد أثارت هذه الورقة بعض الجدل لأنها أشارت -خلافا لكثير من أوراق المؤتمر- إلى أن مؤسسات الدولة وأجهزتها هي المسئول الأول عن تفشي التمييز الديني. هناك بالطبع مسئولية للإسلام السياسي، ولمؤسسات أخرى حتى غير دينية، ولكن المسئول في المحل الأول والثاني والثالث وأقول حتى العاشر هو الدولة، ثم بعد ذلك علينا أن نبحث في العوامل الأخرى. وحتى الدور المؤثر للتيار الديني هو نتيجة عملية التمكين التي كفلتها له الدولة، بحيث استطاع أن يمارس كل هذا التأثير السلبي.

فيما يخص دور الدولة توجد عدة وجهات نظر: هناك من يعتبر أن المشكلة هي أن نظام الحكم "غبي" ولا يعرف مصلحته جيدا، وبالتالي يجب تقديم بعض النصائح لترشيده. وجهة النظر الثانية ترى أن الدولة "متراخية"، أما الثالثة -وهي التي أنتمي إليها-، فترى أن نظام الحكم ليس "غبيا" أو "متراخيا"، بل ذكيا، وأن النخبة الحاكمة تعرف جيدا أين توجد مصلحتها، وأن بعض أجنحة في الحكم لها مصلحة سياسية في تكريس التمييز الديني وتوتير العلاقات بين أتباع الديانات والطوائف المختلفة.

لقد ورثنا أشياء كثيرة من زمن الاحتلال البريطاني، ورثنا ترسانة تشريعية بائسة معادية للحريات، تم تعزيزها أكثر وأكثر بعد أن قبض رجال يوليو ١٩٥٢ على الحكم. ولكن أخشى أن نكون قد ورثنا شيئا أكثر خطورة، أي مبدأ "فرق تسد".

<u>السبب الثالث</u> للسعادة: هو ما يمكن ملاحظته من يقظة متزايدة للرأي العام فيما يتعلق بهذه القضايا. أدعوكم لإعادة تأمل كم ونوعية الكتابات التي نشرت في أعمدة ومقالات من كتاب رأي في الصحافة المستقلة والحزبية والقومية على مدار السنة، ورد الفعل على الهجمة البربرية على البهائيين في "الشورانية"

بسوهاج.

لو عدنا بأذهاننا للوراء قليلا، سنلاحظ أنه قد بدأ حدوث تغير في المزاج العام في التعامل مع هذا النوع من القضايا التي تتعلق بالتمييز، سواء الديني أو غير الديني. ففي الماضي القريب كانت هناك حساسية شديدة، وكان المعتاد من بعض المثقفين والسياسيين الخضوع للابتزاز القائم على أن تناول هذه القضايا لا يستفيد منها سوى "العدو". أما الآن فالكتابات تعكس نضج أكبر وتشير لمستقبل أفضل. والحقيقة أن كثيرين من الكتاب والصحفيين عبروا عن موقف يدين التمييز الديني. ولكن مع هذا نجد أن نقابة الصحفيين تتخذ هذا الموقف المتعنت تجاه عقد المؤتمر بمقرها، وأخشى أن الموقف الذي أخذته النقابة تجاه المؤتمر الثاني يؤكد أن منع المؤتمر الأول لم يكن مجرد "بلطجة" فردية، وإنما تعبير عن توجه سائد وسياسة لمجلس النقابة.

أخيرا أود أن أشير إلى أن "مصريون ضد التمييز الديني" وهم يعقدون مؤتمرهم الثاني، ويقومون بهذا الدور الهام الذي يكتسب مصداقية متزايدة وسط النخبة المثقفة، يذكروننا بالمنظمة المصرية لحقوق الإنسان التي عقدت الملتقى الفكري الثاني لها حول حرية الاعتقاد في عام ١٩٩٢، والذي كان يتناول نفس القضايا تقريبا. ففي ذلك الوقت لم تكن أيضا المنظمة المصرية لحقوق الإنسان تتمتع بشرعية قانونية، وظلت على هذا الحال لمدة اثني عشر عاما، حتى حصلت على الترخيص القانوني في عام ٢٠٠٤.

إن مواصلة السياسة المبدئية والسلوك الكفاحي الملتزم، الذي تتبعه "مصريون ضد التمييز الديني" كفيل بتعزيز مشروعيتها المجتمعية، سواء حصلت على ترخيص قانوني أو لم تتحصل عليه، مرة أخرى أهنيء "مصريون ضد التمييز الديني" على مؤتمرهم الثاني، وأهنئ المجتمع المصري بهم.

الوعي العام متدني بشكل كبير

الأستاذة/ فاطمة ناعوت[١٢]

أود أن أبدا حديثي بالإجابة على السؤال الذي طرحة الأستاذ جورج إسحاق في نهاية كلمته، هل نحن دولة دينية أم دولة مدنية؟ طبعا نحن دولة دينية، وإذا امتد الخط على مداه سنصبح أسوأ من إيران، فاستكمالا لموقف نقابه الصحفيين بعض الصحف طلبت تستكتبني في مقالات مشترطة ألا افتح ملف الوحدة الوطنية باعتبار أنه لا يوجد لدينا مشكلة وحدة وطنية في مصر، وطبعا كنت أرفض .

كتبت مقالة في جريدة اليوم السابع بعنوان "مسيحي «بس» طيب!"[١٣] وكان سؤالي "كم مرة قبضنا على أنفسنا نقول: عندي صديق مسيحي، بس طيب! أو: الدكتور بتاعي مسيحي، بس عنده ضمير!" هذه العبارات لا يقولها متطرفون، بل هي جزء من موروثنا الشعبي المترسب والقار في مكوننا الإرثي البالي، وحتى المثقفون يقولونها، وكلمة «لكن» - التي تعادلها في الدارجة المصرية كلمة «بَس» - أداة استدراكية في اللغة العربية، وفى كل لغات العالم، تُفيد استدراك المعنى الأول بمعنى نقيض له، نقول هذه الـــ «بس» دون أن نقصد شيئا، نقولها من اللاوعي التراكمي دون أن نتأمل كم هي مريرة ورديئة ومضحكة، وتبعت هذه المقالة بمجموعة من المقالات الأخرى حول هذا المعنى .

---

[12] مهندسة معمارية وشاعرة وكاتبة صحفية مصرية، تكتب بجريدة اليوم السابع ولها عدة مقالات أسبوعية ثابتة في جرائد مصرية وعربية ولها ١٢ كتاب ما بين الشعر والترجمات.

[13] اليوم السابع في ١٦ أكتوبر ٢٠٠٨ ويمكن قراءة المقال على الرابط التالي:
http://www.elyoum7.com/News.asp?NewsID=44731

كم التعليقات على مقالاتي كان ركيك ومنفر ويوحي بأن الوعي العام متدني بشكل كبير فما يعرض على الموقع على الملأ - سواء أسماء صريحة أو أسماء مزيفة لا اعلم - شيء رهيب من شتائم وسب وتهديد غير ما يصلني على بريدي الإليكتروني بشكل خاص من تهديدات وفظائع، فكيف يمكن أن نقول أنه لا توجد مشكلة دينية في مصر؟

المشكلة الأخطر من وجهة نظري أن نسبة الأمية عندنا مرتفعة جدا، والوعي - وهو أكثر من التعليم - منخفض سواء بين المثقفين أو المتعلمين، حتى أن كثير من أصدقائي الصحفيين يقولون لي "لماذا تسيرين في هذا الطريق؟ إنه طريق أسود مسدود"، فأقول لهم نحن الكتاب لا نمتلك هذه الرفاهية وليس أمامنا إلا أن نفتح أو أن نكتب مشكلة نناقشها، يعني المواطن العادي المهندس أو الطبيب لا يمتلك حق الاختيار، لكن الكاتب مجبر، فهو كالجندي في المعركة لا يمكن أن يقول لا أريد أن أحارب ويترك البندقية، ولكن بعض الكتاب - حتى المؤمنون بوجود مشكلة - يخافون من دخول هذا الطريق ويبتعدون عن هذا الطريق الوعر.

مشكلة التعليم في العنصرية والتمييز الديني، وأذكر أنه حينما بدأ ابني دراسة الفلسفة تضمن الدرس أن الفلسفة لا تتعارض مع الدين واستشهد بآيات من القرآن تفيد بأن الدين لا يتعارض مع الفكر وبالتالي لا يتعارض مع الفلسفة، قلبت الصفحة كي أقرأ الاستشهاد من الإنجيل أيضا ولكنني وجدت أن الدرس انتهى، فسألته هل توجد صفحات ناقصة من الكتاب؟ لأنني كنت شعبة علمي رياضه ولم نكن على أيامي أدرس الفلسفة. فقال لي الكتاب لا توجد به صفحات ناقصة، فقلت له الدين ليس فقط الإسلام وإنما الإسلام احد الأديان.

حينما أحصر كلمة الدين في الإسلام يصبح الأمر متعسف، وسألته ماذا يفعل زميلك المسيحي في الفصل؟ فقال "يحفظ أيضا هذه الآيات"، فقلت له أوافق على

أن يحفظها ولكن يجب أن يكون هناك أيضا استشهاد من الإنجيل لأنه يوجد مسيحيين في هذه البلد وهم أيضا أصحاب بلد، الأمر من هذا ما سمعناه من أن بعض المدارس استبدلت النشيد القومي بآيات قرآنية، وبهذا ألغت قطرة المواطنة الوحيدة التي يحسها التلاميذ في طابور الصباح، حينما بدأ مؤتمرنا بالسلام الجمهوري وسمعنا نشيد بلادي بلادي وقفنا فورا احتراما لبلدنا بشكل فطري وتلقائي.

نحن في مصيبة من وجهة نظري وهي مصيبة حقيقية لا أعرف حلها، فأنا أكتب مع الذين اختاروا أن يكتبوا، فمثلا الكاتب المثقف - وليس كلُّ الكتّابِ مثقفين للأسف! - الأستاذ / سعد هجرس كتب عن واقعة حدثت مع المستشار لبيب حليم لبيب نائب رئيس مجلس الدولة المسيحي الذي فقد بعضًا من أبنائه وأحفادهِ في حادثِ سيارةٍ أليم، وذهبَ إلى إحدى المطابع ليطبعَ كروتًا للأهل والأصدقاء لدعوتهم إلى واجبِ عزاء الأربعين، إلا أن صاحب المطبعة فاجأه بالقول «مبنعملش للنصارى شُغْل.. لأن دول ناس كَفَرَة»، وقد كتبت أنا أيضا عن هذا الأمر في اليوم السابع[١٤] وفوجئت بالتعليقات تقول "طبعاً كفار وفين المشكلة؟" وبالمناسبة كلمة "كافر" كانت أرقى كلمة قيلت وقد وصلني كلام أردأ من هذا بكثير على بريدي الإليكتروني.

لنا الله وربنا يوفق هذا المؤتمر.

---

[14] مقال بعنوان "وإننا لا نبيعُ للكفار!" نشر بموقع اليوم السابع بتاريخ ٩ إبريل ٢٠٠٩ ويمكن قراءته على الرابط التالي:
http://www.elyoum7.com/News.asp?NewsID=87089

لا مستقبل لمصر بدون تعليم خالي من التمييز

الدكتور القس /إكرام لمعي[15]

أود في البداية أن اشكر منظمي هذا المؤتمر والمسئولين في "مصريون ضد التمييز الديني" على دعوتهم لي للمشاركة في هذا المؤتمر، وفي الحقيقة شيء جميل جدا أن توجد مجموعة تعمل تحت هذا الاسم وتقوم بأنشطة متعددة لمناهضة التمييز الديني في مصر.

وأشكر أيضا حزب التجمع لأنه استضاف هذا المؤتمر، وأود أن أؤكد انه في المرحلة القادمة سوف يلعب هذا التيار سواء من المصريين ضد التمييز الديني أو غيرهم دورا هاما في حياة هذا الوطن، فلا مستقبل لهذا البلد أن لم يكن خاليا من التمييز، وبدون أن تكون هناك حركة تطالب بالحق في المساواة وعدم التمييز على جميع المستويات: في المدارس والجامعات، وفي المؤسسات العامة، وفي الإعلام بطريقة واضحة.

أذكر في عام ١٩٥٨ كنت أسير في شوارع الإسكندرية ممسكا بقوة بيد أبى محاولا أن أقرأ لافتة بصعوبة شديدة، حيث كنت في العاشرة من عمري، وهنا أنقذني الوالد بقراءة اللافتة التي كانت تقول (مقابر اللا دينيين) ومنذ أسبوعين صدمت بإحراق خمسة بيوت لعائلات تعتنق البهائية في قرية الشورانية بسوهاج، وما أبعد الفارق بين الصورتين واللتين تداعيا إلى ذهني في لحظة المقارنة بينهما، في الصورة الأولى كانت مصر حكومة وشعبا تحترم الآخر حتى لو كان لا دين له أو ملحدا، وتخصص له مقابر يدفن فيها بكل احترام بعد أن يموت، أما الصورة الثانية فهي إحراق بيوت لأحياء وإمكانية قتل المختلف، فهل نحن نتقدم إلى الأمام أم نتراجع إلى الخلف؟! طالما يوجد تمييز فالمؤكد أن

---

[15] أستاذ مقارنة الأديان بكلية اللاهوت الإنجيلية ، ورئيس مجلس الإعلام والنشر بالكنيسة الإنجيلية

مصر تتخلف ولذا فإن هذه القضية (قضية إلغاء التمييز بين أبناء الوطن الواحد) هامة جدا كي نستطيع أن نبنى بلدنا.

بالنسبة للتعليم فأنا أعتقد أنه في الخلفية الذهنية للمصريين كانوا يعتقدون أن التعليم ضد الدين وحتى اليوم لو نزلنا الشارع سنجد تأييدا قويا للمدارس الأزهرية الابتدائية التي تعلم القرآن وهو عمود الدين، ورفض تام للعلوم المدنية مثل الحساب والانجليزي وغيرها من المواد، وأعتقد أن هذا يرجع تاريخيا إلى الحقبة العثمانية المظلمة التي عاشتها مصر والتي انتهت بوصول محمد علي إلى سدة الحكم.

وحينما أنشأ محمد علي أول مدرسة للقابلات في محاولة لتحقيق رؤيته الحديثة خرج شيوخ الأزهر في مظاهرة في اليوم الذي افتتح فيه المدرسة بحلوان وباتوا في الشارع، واعتبروها علامة من علامات ، ولهذا خافوا وتركوا بيوتهم وباتوا ليلتهم في الشارع، وقبل هذه الواقعة وأثناء وجود الحملة الفرنسية في مصر، وظهور المطبعة لأول مرة أحسوا أن هذا رجس من عمل الشيطان وأنهم كانوا مستريحين ولا داعي للتعليم أساسا، ولا داعي لأن يفهموا أمر أو يدركوا أي الأمر من هذه الأمور،لأنها من عمل إبليس، وكل ما عليهم أن يتفقهوا في الدين الذي يحتوي كل العلوم في داخله

ومن القصص الشهيرة تلك التي تحكى عن الخلاف بين محمد على باشا والشيخ الهراوي الذي كان يعمل مترجما في مدرسة الطب والتي أسسها محمد علي باقتراح من كلوت بك والذي كان يدير المدرسة في ذلك الوقت، فقال لطلبة الطب عندما رآهم يقومون بتشريح الجثث الآدمية كيف تشرحون الجثث؟ وأن هذا حرام ورجس من عمل الشيطان، وحين علم محمد على بالأمر أرسل له خطاب قال فيه إن لم تلتزم بالترجمة وفقط سأحضرك أمامي وأضربك بالنبوت،

وعندما كرر الأمر استدعاه ووبخه ولم يعد إلى ذلك ثانية.

لقد كان لدى محمد علي اتجاها واضحا للفصل بين التعليم الديني والتعليم العام، ولكنه في الحقيقة لم يستطع أن يأخذ قرار بإلغاء التعليم الديني، وهو نفس ما اتبعه الرئيس جمال عبد الناصر بعد فترة طويلة، فهو أراد أن يعلمن الأزهر بإدخال كليات تدرس العلوم المدنية أو العلمانية نسبة للعلم، وكان التصور أنه لو ذادت النسبة العددية للمواد العلمانية أكثر سيتطور الأزهر، ولكن ما حدث أن الكليات العلمانية الأصلية كبلت بالعلوم الدينية وبدلا من أن تؤثر الكليات العلمانية في التعليم الأزهري حدث العكس .

كذلك توجد مشكلة ضخمة جدا في التعليم وهي إسقاط الحقبة القبطية من التاريخ والتعليم تماما، ولهذا رأينا في الفترة الأخيرة ظهور رواية عزازيل[١٦] التي تدور أحداثها في القرن الخامس الميلادي وتشوه التاريخ المسيحي، وأعتقد أنه لو كانت هذه الحقبة موجودة في التعليم لما كان يمكن ظهور رواية بهذا السوء تتحدث عن هذه الحقبة التاريخية بشكل مشوه جدا وبتمييز شديد جدا في هذا الخصوص، ولو كان نظامنا التعليمي سليما لما كان سهلا أن يخرج علينا بين حين وآخر من يتكلم عن هذه الحقبة بهذا الشكل مستغلا عدم الفهم الناتج عن عدم دراسة هذه الحقبة.

هناك كتابات كثيرة تناولت حصص الدين في المدارس، واعتبرتها مأساة في مراحل التعليم المختلفة حيث ينقسم الفصل بين مسيحيين ومسلمين والحل يكمن في وجود منهج أخلاقي عام يمكن أن يدرس لجميع الطلبة دون تمييز ، وهذا في رأيي مهم جدا للدولة، ويجب أن نطور أسلوب التعليم ومضمونه لأنه بهذه

---

[16] رواية من تأليف الدكتور يوسف زيدان وصدرت عن دار الشروق وحصلت على جائزة البوكر العربية

الطريقة فقط نعيد صياغة عقل الأمة كي نستطيع أن نفكر وبحرية، وهكذا تكون لنا حرية اختيار إيماننا، وتكون لنا حرية وقدرة أن نصنع مصيرنا ومستقبلنا.

وشكراً.

الفصل الثاني

آليات إنتاج التمييز الديني

التعليم في مصر من المواطنة إلى التطرف

د / كمال مغيث[17]

١- مقدمة تاريخية

يعتبر الإعداد للمواطنة أهم أسباب وجود المدرسة الحديثة في العصر الحديث، فقد هيمن على عالم العصور الوسطى نظام الطوائف، حيث يتكون المجتمع من طوائف متنوعة ومختلفة على أساس الدين والمذهب والثقافة والمهنة والحي السكنى،

وكان لكل طائفة من تلك الطوائف، ثقافتها ومصطلحاتها ونظام تعليمها الخاص ومثلها الأخلاقية وعاداتها المختلفة ونظامها الداخلي الخاص، ومازالت القاهرة تحمل لنا أسماء بعض تلك الطوائف، التي تؤكد وجودها المستقل، فهناك حارة اليهود والأرمن والشوام والمغربلين والفحامين والنحاسين والسكرية، ولم تكن هناك ضرورة موضوعية أو وطنية، لكي يربط بين تلك الطوائف رابط أو يجمعها جامع أو مشترك،

وكان النظام السياسي يتكون من أسرات إمبراطورية حاكمة في جانب، ثم رعايا في الجانب الآخر، ولم تكن للدولة في ظل تلك التركيبة الاجتماعية ونمط الإنتاج الزراعي الإقطاعي السائد سوى وظيفتين اثنتين، وهما: جمع الضرائب، والأمن ببعديه الخارجي والداخلي، كان هذا هو النظام السائد في جميع بقاع العالم شرقاً وغرباً طوال العصور الوسطى مع اختلافات محدودة هنا وهناك.

---

[17] باحث، بالمركز القومي للبحوث التربوية

ولقد شهدت أوربا مطلع العصور الحديثة، تغيرات جذرية إذ نشأت ونمت الطبقة البرجوازية التي أسست للنظام الرأسمالي ثم سعت لتحطيم علاقات الإنتاج الإقطاعية للحصول على المواد الخام والأسواق وتحرير البشر من ربقة العلاقات الإقطاعية، ولم يكن من الممكن أن يتم كل هذا بدون تحطيم الإقطاعيات والإمارات الطائفية والدوقيات الصغيرة، وإنشاء دولة ونظام وثقافة قومية يتحول فيها ولاء الأفراد من الطائفة إلى الوطن الكبير، أي أن يصبحوا مواطنين لا رعايا.

٢- دور المدرسة الحديثة في دعم المواطنة

وكان هناك العديد من الأساليب التي أدت إلى دعم فكرة المواطنة بدلا من الطوائفية، فالاقتصاد الرأسمالي نفسه يتحدد موقف الأفراد فيه تبعا لموقعهم في علاقات الإنتاج، وليس لدياناتهم أو ثقافاتهم، وكذلك كان النظام السياسي، وقد سبق أن أسست لتلك التغيرات الفلسفات الإنسانية والليبرالية والعلمانية والتي كان أبرز نتائجها كف يد الكنيسة ورجال الدين عن التدخل في حياة الناس وشؤونهم الدنيوية.

غير أن المدرسة الحديثة كانت هي المؤسسة الأهم في خلق المواطنين وغرس قيم المواطنة ودعمها. فما دام الأطفال ينتمون إلى أسر تتنوع عقائدها وفئاتها ولهجاتها ومثلها العليا وحظوظها من الغنى والفقر، فلابد من جمعهم جميعا في مبنى واحد وتحت سقف فصل دراسي واحد، لدراسة مقررات دراسية موحدة بلغة قومية واحدة، ويقوم بالتدريس لهم معلمون أعدوا إعداداً موحداً ويخضعون جميعهم لنظام واحد، ولأن هذا كله كان حتميا لتأسيس المواطنة، فقد ظهرت فكرة إلزامية وإجبارية التعليم – في المراحل الأساسية على الأقل – ولكي لا يحتج الفقراء بعدم القدرة المالية على تعليم أبنائهم في تلك المدارس، فقد ظهرت فكرة مجانية التعليم، وتبعها ظهور فكرة تجريم ومعاقبة

أولياء الأمور الذين لا يدفعون بأبنائهم إلى المدارس.

ولابد أن التلاميذ سيدرسون في تلك المدرسة تاريخهم الوطني وجهود وتضحيات الآباء والأجداد في بناء الحضارة ومقاومة الظلم والاستبداد كما سيدرسون تاريخهم في المطالبة بالحرية والدستور، وهنا سوف تتكون المثل العليا الوطنية حول الحرية والحضارة ودور الأبطال التاريخيين في النضال للوطن في سبيل تلك المثل، كما سيدرسون جغرافية وطنهم الموحد بحدوده التي تميزه عن الأوطان الأخرى وقد اختفت منه الحدود الطائفية، التي كانت هي الأساس في دول العصور الوسطى، كما سيدرسون لغتهم الفصحى بقواعدها ونحوها ومصطلحاتها الوطنية ونماذج من نصوص الآباء المؤسسين.

وهكذا تتحول الولاءات الطائفية والعائلية والقبلية إلى ولاءات ثانوية، ويصبح الولاء للوطن هو الولاء الأول، وتختفي تدريجيا، التقسيمات على أساس الطائفة والعقيدة والقبيلة والنزاعات التي تترتب عليها، ويحل محلها تدريجياً التقسيمات على أساس الأيديولوجيا – يمين ويسار ووسط – أو على أساس الثقافة – محافظون وليبراليون – أو على أساس المصلحة الاقتصادية – رأسماليون ورجال أعمال وعمال وبرجوازية متوسطة وصغيرة – وتظهر التشكيلات السياسية الحديثة بدلا من الطوائف القديمة فيظهر الحزب السياسي والنقابات والروابط والاتحادات والجمعيات الأهلية كما ينعكس ذلك الاتجاه في ظهور المفكرين والفلاسفة الوطنيين وألوان من الفنون الوطنية في الموسيقى والشعر والغناء بل تنعكس على ظهور الفرق والأبطال الرياضيين.

كان هذا هو الطريق الذي سلكته دول أوروبا، إنجلترا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا وإسبانيا وغيرها في الطريق من طائفية العصور الوسطى إلى المواطنة في العصور الحديثة، ومازالت المواطنة في تلك البلاد تتعزز بفعل

نظم تعليمية ومدارس علمانية وليبرالية، بل تتجاوز المواطنة إلى الآفاق الرحبة للإنسان

تلك كانت خبرة التعليم في علاقته بالمواطنة في العديد من بلدان العالم المتقدمة في الشرق والغرب على السواء، واهم ما يميز تلك الخبرة أنها قد سارت في طريق مستقيم إلا فيما ندر، حيث يتسم النظام التعليم بالاستقرار في ضوء ظروف اجتماعية وسياسية وأيديولوجية مستقرة ومتطورة بلا انتكاسات حادة تعيده إلى نقطة البداية من جديد

٣- تطور العلاقة بين التعليم والمواطنة في مصر

وفي مصر فقد سارت العلاقة بين التعليم والمواطنة مسارا مختلفا بعض الشيء بالرغم من أن محمد علي (١٨٠٥ – ١٨٤٨) في محاولته تأسيس دولة توسعية حديثة علي أنقاض مساحات عديدة من الإمبراطورية العثمانية – إمبراطورية الرجل المريض – لم يفرق بين عناصر السكان حين كان يبحث عن معاونيه في مشروعاته المختلفة، ومن هنا فقد كان بينهم المسلمين والمسيحيين بل والفرنسيين والايطاليين والشركس والأتراك والأكراد وغيرهم، غير أن غلبة الطابع العملي والعسكري علي مشروعة قد انعكس علي غياب الأدبيات الفكرية والسياسية التي تؤسس للمواطنة الحديثة في مصر، تلك المواطنة التي راحت تتعزز في عصر الخديوي إسماعيل (١٨٦٣ – ١٨٧٩) بفعل إصلاحاته السياسية والقانونية ،كإنشاء مجلس النواب والوزارة والمحاكم المختلطة والدستور،فضلا عن دار الكتب والأوبرا والقاهرة الحديثة بطابعها المدني والأوربي.

ولكن يبدوا أن الاحتلال البريطاني (١٨٨٢) قد استفز روح المواطنة لدي المصريين، فكان السعي لاستقلال مصر وترقيتها قسمة مشتركة بين المسلمين

والمسيحيين، بل تعزز الاتجاه نحو المواطنة بالدعوة للاستقلال عن الخلافة العثمانية عبر دعوة احمد لطفي السيد (١٨٧٢ – ١٩٦٣)" مصر للمصريين".

غير أن ذلك السعي نحو ترسيخ قيم المواطنة قد اخذ شكله المتكامل بعد ثورة ١٩١٩، والتي اشتركت فيها الأمة بجميع طوائفها، وجاء دستور ١٩٢٣، الذي علي الرغم من انه نص علي أن دين الدولة هو الإسلام، إلا انه قد أسس لدولة حديثة مدنية في مختلف أنشطة المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ولقد انعكست قيم المواطنة علي التعليم سواء التعليم العام أو التعليم العالي الذي لم يكن ليميز في مناهجه أو أهدافه أو أنشطته أي تمييز علي أساس الدين.

والي جانب وعي الحكام وقادة الأحزاب السياسية التي تتولي الحكم بالمواطنة كقاعدة أساسية في حكم البلاد وإشاعة ثقافة سياسية مستنيرة، فقد ساهمت المدارس والجامعة في تخريج طبقة من المثقفين الليبراليين الذين ساهموا في غرس ثقافة حقيقية للمواطنة والتفاعل بين المجتمع ومختلف التحديات الثقافية التي تواجهه علي أساس من تلك المواطنة، ومن هنا فقد كانت الاختلافات حول تلك التحديات تدور حول محاور: الأغنياء والفقراء، اليمين واليسار، أنصار الأقلية أو الأغلبية، المحافظون والمجددون، الأميون والمتعلمون، وغيرها من تقسيمات مدنية حداثية، لا يعتبر الدين أو المقاييس الدينية احد معاييرها، وقد راحت تلك الثقافة المدنية تتعزز باستمرار نمو طبقة المتعلمين مع إلزامية التعليم (١٩٢٣) ومجانية التعليم الابتدائي (١٩٤٤) والثانوي (١٩٥٠).

٤- ثورة ٢٣ يوليو والتعليم

ولكن مع ثورة يوليو راحت تلك الثقافة الليبرالية تضمحل شيئا فشيئا فلقد أثارت ثورة يوليو عداء غير مبررا لجميع الأحزاب والساسة الذين هيمنوا علي الحياة

السياسية قبل ثورة يوليو، بل أنها قد ساوت بين مصطفي النحاس وحزب الوفد مثلا وبين إسماعيل صدقي وحزب الاتحاد، وبين محمد محمود وحزب الأحرار الدستوريين، رغم أن الواقع لم يكن كذلك إذ كان حزب الوفد هو حزب الأغلبية الشعبية طوال الثلاثين سنة السابقة علي الثورة، ووصمت الحياة السياسية كلها قبل الثورة بأنها دارت في فلك الاستعمار والسراي، وأغفلت الثورة جميع معارك الدستور والبرلمان والديمقراطية، لحساب معارك الاستقلال الوطني وطرد المحتل، ببساطة شديدة لان معارك الدستور والديمقراطية ستنتقص من رصيدها لدي الناس وهي قد حكمت سنوات طويلة بلا دستور أو برلمان، أما معارك الاستقلال الوطني فستضيف إليها وقد نجحت في طرد المحتل،كما أعقبت ذلك بإثارة العداء للأجانب لمجرد أنهم أجانب لا فرق في ذلك بين مستغلين ورجال أعمال، أو مجرد أجانب يعملون بمهن عادية وبسيطة، كما أثارت عداءا شديدا لليهود أيضا لمجرد أنهم يهود لا فرق بين نشطاء صهاينة منهم وبين يهود مصريين، لم يتعاطفوا أبدا مع قيام إسرائيل وعندما اجبروا علي مغادرة البلاد غادروها إلى أوربا وأمريكا، وأمريكا اللاتينية،

هكذا راحت تختفي ثقافة التسامح والتعدد والبحث عن قاسم مشترك في الأخلاق والسلوك بين مختلف الناس علي اختلاف عقائدهم وثقافاتهم وأصولهم، كل هذا من اجل إفساح الطريق أمام اتجاهها السياسي المستبد، والذي اتخذ من القومية العربية غطاء ثقافيا له، بل وراح يقمع بكل قسوة – وصلت إلى حد الاعتقال لسنوات عديدة – جميع الاتجاهات السياسية المختلفة كالليبراليين والماركسيين والإخوان المسلمين، وكانت هذه التطورات أساسا لاغتراب الأقباط عن العمل العام ثم انسحابهم رويدا رويدا عن الحياة السياسية، في نفس الوقت الذي أشاع فيه أعضاء مجلس قيادة الثورة من ذوي الاتجاه الإسلامي، مثل كمال الدين حسين والشافعي والتهامي والسادات – بعد أن تخلص عبد الناصر من اليساريان خالد محيي الدين ويوسف صديق مبكرا – عداء مكتوما للأقباط أسس – بدون نصوص مكتوبة – لفكرة عدم تولي الأقباط للوزارات السيادية، وعدم توليهم

للمراكز القيادية في الإدارة أو في الجامعة إلا بحساب، وفي هذا المناخ أيضا أسس كمال الدين حسين لفكرة الواحدية في التعليم بعد أن تولي مسؤولية التعليم سنة ١٩٥٤ وكان أول ما قام به تغيير اسم وزارة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم.

٥- الوضع الحالي للتربية والتعليم

وفجأة حدثت هزيمة يونيو ومات عبد الناصر وانهار هذا البناء الكبير ولم يكن لدى المصريين ثقافة فتية تجبر كسور الروح وتضمد جراح الجسد وتجيب على الأسئلة المصيرية ما الذي حدث ولماذا وأين السبيل؟ ولم يكن أمامهم سوى أن يستمعوا للجراد القادم من خلف الصحراء الشرقية أو من خلف حدود التاريخ الحديث

وعندما مات عبد الناصر سنة ١٩٧٠، في ظل مرارة الهزيمة، وقد غابت المدارس الثقافية والفكرية التي تستطيع أن تقدم إجابات عقلانية علي الأسئلة المصيرية التي خلفتها الهزيمة، مثل: ماذا حدث؟ ولماذا؟ وأين الطريق؟ لم يكن هناك سوى خط سياسي وحيد، يتبناه تنظيم السلطة الوحيد ولجنته المركزية وشعاره" التطبيق العربي للاشتراكية، في ظل تحالف قوى الشعب العامل" ولم يكن السادات ممن يؤمنون بذلك الخط السياسي لزعيمه الراحل ،فسرعان ما تخلص من ذلك الخط وأنصاره في مايو ١٩٧١، وانفتح الطريق أمامه للبحث عن مشروعية مغايرة، فراح يسعى للتصالح مع قوي الرجعية واليمين الديني عربيا وداخليا، فأفرج عن زعماء الإخوان المسلمين المحبوسين، والكثير من زعماء ومؤسسي الجماعات الإسلامية المتطرفة، وشجع عودة الكثير من زعمائهم من منفاهم الخليجي، وسمح لهم بقدر هائل من حرية العمل وسط الناس، وفتح باب الإعلام علي مصراعيه لرموزهم كالشيخ الشعراوي – دون أن يعنى مطلقا بتأسيس مشروع ثقافي بديل – وجاءت الثمار المرة لذلك التوجه

سريعا في أحداث الزاوية الحمراء والخانكة سنة ١٩٧٢، ورغم ذلك فقد استمر السادات في دعمه لجماعات التطرف الديني،

وقد وجهت تلك الجماعات سهامها المسمومة أول ما وجهت نحو الهوية الوطنية وكل ما يجمع بين المسلمين والمسيحيين، ولتلك الجماعات والإخوان المسلمين علي وجه الخصوص شغف خاص بتجنيد المعلمين، فمؤسسهم حسن البنا كان معلما، فضلا عن أنهم يدركون ما يتمتع به المعلم من إمكانية وسلطة في مجال الدعوة

ومن هنا فقد راحت تظهر المدارس الخاصة ذات التوجه الإسلامي الصريح، وراح المتطرفون الدينيون يملأون المدارس، ساعد علي ذلك رحيل مئات الآلاف من المعلمين الفقراء إلى بلاد النفط وعودتهم محملين بثقافة دينية بدوية طقسية ومتزمتة، راحوا يفرضونها علي المدارس، حتى أصبح الحجاب علامة مميزة للبنات المسلمات، واضطر معه وزير التعليم حسين كامل بهاء الدين للدخول في معركة قانونية لمنع المعلمين من إجبار الفتيات عليه، كما نجحوا في فرض الحجاب علي المعلمات، ورغم أن هناك قرارا وزاريا يمنع المعلمات من دخول المدرسة بالنقاب، إلا انه يبدوا أن الوزارة قد خسرت معركة النقاب والذي أصبح مألوفا وعاديا في جميع مراحل التعليم، وعادت العديد من المدارس تصيغ مختلف أنشطتها صياغة دينية إسلامية

كما انتقل غياب المواطنة إلى مناهج التعليم، في ظل غيبة أي توجه وطني يحكم عملية صياغة تلك المناهج، ومن هنا فقد توجهت المناهج كلها توجها إسلاميا حتى المناهج العلمية منها، فكتب اللغة العربية تنطلق في الكثير من موضوعاتها من التراث الإسلامي والقرآن الكريم، مع التأكيد علي حفظ آيات القرآن للطلاب جميعا، ونحن نعرف أن اللغة العربية يدرسها أبناؤنا المسلمين والمسيحيين علي السواء، وإننا لنتعجب عن مغزى أن يسأل طالب السنة

السادسة الابتدائية عن سؤال يقول ما الفرق بين المؤمن والكافر في احد دروس اللغة العربية

وأصبحت كراسات الخط العربي وهى أيضا كراسات للطلاب جميعا مسلمين ومسيحيين، أصبحت تلك الكراسات تنطلق أيضا من آيات القرآن الكريم والموروث الإسلامي بوجه عام، واختفت الإشارة من المناهج إلى الشخصيات أو الأعياد أو المناسبات المسيحية، وقد تجاهلت مناهج التعليم الحقبة القبطية في مصر والتي امتدت منذ منتصف القرن الأول الميلادي وحتى الفتح العربي الإسلامي في منتصف القرن السابع الميلادي، على الرغم من أن الكنيسة القبطية قد لعبت دور رأس الحربة في مواجهة الهيمنة الرومانية ثم البيزنطية، وعندما تناولت كثير من الأقلام بالنقد ذلك الغياب المتعمد للحقبة القبطية فان الوزارة قد قبلت على استحياء إضافتها في صفحات معدودة كنهاية للعصر القديم في مقرر تاريخ الصف الأول الثانوي

ومع هذا فهناك تواطؤ تام بين مختلف العناصر التعليمية والتربوية على تجاهل تلك الحقبة تدريسا وأنشطة وامتحانا، وراحت الكثير من المدارس تفصل بين المسيحيين والمسلمين في مقاعد الدراسة بحجة تسهيل حصة التربية الدينية، ومازالت الجامعة وكليات التربية ترفض تأسيس قسم لإعداد معلم التربية الدينية المسيحية، فأصبح يؤديها في المدارس أي معلم مسيحي.

وأرجو هنا أن أؤكد علي أن جهودا كبيرة قد بذلتها وزارة التعليم في العامين السابقين لتخليص المناهج من كثير مما علق بها من شوائب التطرف الديني، وهو أمر يمكن ملاحظته بسهولة عند مقارنة كتب هذا العام بكتب الأعوام السابقة، ورغم هذا فان التطرف الديني لا يمكن أن يكون قضية مقرر دراسي وحسب، بل انه يمتد إلى الإدارة والمناخ المدرسي والتأكد من تنفيذ اللوائح والقرارات الوزارية، بالإضافة إلى تأسيس تيار مستنير داخل وزارة التربية

والتعليم يسعي من جديد إلى غرس ثقافة الموطنة والدفاع عن الهوية الوطنية.

يبقي بعد ذلك ما تؤدي إليه بنية الاستبداد الثقافي الذي تسانده الدولة في مجال التعليم من غياب قيمة المواطنة وما ينبغي أن يرتبط بها من انتماء ودافعية للاهتمام بقضايا الوطن والعمل من اجلها، فالدولة تتبنى نسقا تعليميا يدفع الطلاب إلى الطاعة والانصياع وعدم النقد أو الاختلاف – ولعلنا نتذكر موضوع الإنشاء الذي كتبته احدي الطالبات ويتضمن بعض النقد، وكيف وصل الأمر إلى تدخل الرئيس بنفسه ،كما أن ذلك النسق يدور حول كلمات من نوع: أحفظ، تذكر، سمع، اكتب ما يملي عليك، امتحان، إجابة نموذجية، وغيرها مما يجعل من التلميذ متلقيا سلبيا يجعل همه الوحيد الحصول على الشهادة وحسب هذا كله في نفس الوقت الذي تختفي فيه كل المشكلات المؤرقة من المقررات المدرسية، فالطلاب لا يعرفون شيئا عن مشكلات البطالة، والفقر، والتطرف والإرهاب، وعمالة الأطفال، وأطفال الشوارع، وغياب المشاركة السياسية وتزوير الانتخابات، وغيرها من مشكلات، كان من المفترض أن يكون السعي لمعالجتها والتعامل معها وقودا لمواطنة وانتماء وطني متوهج وفعال.

المؤسسة التعليمية وجماعات الإسلام السياسي وآليات إنتاج ثقافة التمييز الديني

د. عماد صيام

يشير تعريف المواطنة إلى أنها "العضوية الكاملة والمتساوية في المجتمع بما يترتب عليها من حقوق وواجبات ،وهو ما يعني أن كافة أبناء الوطن الذين يعيشون فوق ترابه سواسية في حصولهم علي نفس الفرص والحقوق بدون أدني تمييز قائم علي أي معايير تحكمية مثل الدين أو الجنس أو اللون أو المستوى الاقتصادي أو الانتماء السياسي أو الثقافي أو الموقف الفكري" (١٨)

ورغم النص في الدستور على أن مفهوم المواطنة هو احد الدعائم والمبادئ الدستورية التي يقوم عليها المجتمع المصري، كما جاء في آخر تعديلاته إلا أن المتابع لواقع الأزمة الشاملة التي يعانى منها المجتمع المصري سوف يجد للوهلة الأولى أن أوضاع المواطنة في مصر تمر بمحنة حقيقية نتيجتها الواضحة أن هناك الملايين من الذين يشكلون غالبية الشعب المصري يعانون من انتهاك حقوقهم كمواطنين والتمييز ضدهم ولأسباب مختلفة سواء كانوا نساء، أو فقراء أو يحملون ديانة مخالفة لدين الأغلبية أو مذهبها، أو حتى يختلفون في جذورهم الأثينية والعرقية.

ويعد التمييز الديني احد اخطر أشكال التمييز التي يعانى منها مجتمعنا، وهنا لا يمكن الارتكان فقط إلى التفسير العام الذي يحيل أسباب التمييز إلى طبيعة السياسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعيد إنتاج التمييز وتكرسه في تربة المجتمع المصري أو حتى التوقف عند مجرد تحميل النظام السياسي

---

[18]) للمزيد من التفاصيل عن نشأة مفهوم المواطنة وتطوره في المجتمع المصري يمكن الرجوع إلى د. عماد صيام"المواطنة" الكتاب الرابع في سلسلة الموسوعة السياسية للشباب، دار نهضة مصر ٢٠٠٧

المسئولية (وهو يتحمل جزء كبير منها بالطبع)، بل يجب التوقف والعمل على الدراسة والفحص العميق لأسباب تلك المحنة والتي يؤدى تجذرها في تربة مجتمعنا إلى مخاطر أصبحنا نرى نتائجها على حدودنا، كما يحدث في السودان على سبيل المثال .

وإذا اقتربنا من قضية التمييز الديني في مجتمعنا المصري سنجد أنه لا يرتكن بالأساس إلى سياسة منهجية منظمة تحددها مجموعة من القوانين أو الإجراءات ضد فئة أو مجموعة محددة في المجتمع، بل هو يرتبط بالأساس بممارسات فردية اتسع نطاق انتشارها إلى حد كبير بتأثير سيادة ثقافة التمييز، حتى أصبحت هذه الممارسات التمييزية وما يرتبط بها من قيم وأفكار جزء من الثقافة السائدة، يعقد هذه الظاهرة ويدعمها استناد من يقوم بهذه الممارسات إلى تفسيرات متعسفة للقوانين التي ينتمي بعضها إلى عهد ما قبل البنية القانونية للدولة الحديثة، أو عدم صرامة وانضباط صياغة بعض القوانين التي تجعل التلاعب في تفسيرها محتمل، بالإضافة إلى غياب أي قوانين تجرم بشكل واضح وصارم مثل هذه الممارسات التمييزية .

إلا أن أهم ما ساعد على انتشار ثقافة وممارسات التمييز الديني في مجتمعنا ارتباطها بالمشروع السياسي لجماعات الإسلام السياسي (ذات النهج الدعوى أو الجهادي)([١٩])، والذين تزايد نفوذهم السياسي في العقود الثلاث الأخيرة بدرجة كبيرة، وهى جماعات لا تعترف بمفهوم المواطنة الذي اشرنا إليه في بداية هذه

---

[19]) الاختلاف الوحيد بين أصحاب الاتجاه الجهادي(مثل الجماعة الإسلامية ،والجهاد ،والشوقيين وغيرهم)، والاتجاه الدعوى (مثل الإخوان والدعوة والتبليغ، والسلفيين وغيرهم)هو استراتيجيات التوظيف المباشرة للمؤسسة التعليمية، ففي الوقت الذي يتركز فيه التيارات الجهادية على اعتبار المؤسسات التعليمية قاعدة للتجنيد المباشر لتنمية عضوية الأجنحة المسلحة وهو ما يتفق مع توجهها الانقلابي العنيف، سنجد أن التيارات الدعوية تستخدم المؤسسة التعليمية كقاعدة لنشر نفوذها الفكري والسياسي لاختراق المجتمع بأجهزته ومؤسساته ،وهو ما يتفق مع نهجهم في التسلل البطيء لاختراق جهاز الدولة والسيطرة عليه

السطور([20])، وترى في التميز والاستعلاء بالدين والتدين([21])، بل وبتوظيف الرموز ذات الدلالة الدينية احد أهم آليات بناء نفوذها السياسي وسطوتها الفكرية تمهيدا لاختراق المجتمع من أسفل لتحقيق مشروعها السياسي بالاستيلاء على السلطة وإقامة دولتهم الدينية ([22]) والتي هي بالأساس مشروع طائفي .

وإذا كانت ممارسات التميز ترتبط بالأساس بانتشار ثقافة التمييز وضعف وهشاشة ثقافة المواطنة فالأمر في تفسير اتساع نطاقها وسيادتها يعود في جزء كبير منه إلى الدور الذي تلعبه مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع المصري في إعادة إنتاج هذه الثقافة، وما يرتبط بها من قيم وسلوكيات، ونخص بالتحديد هنا أكثر هذه المؤسسات تأثيرا وهى المؤسسة التعليمية، والمؤسسة الإعلامية، والمؤسسة الدينية.

---

[20])يمكس سيد قطب بشكل واضح في كتابه الشهير "معالم في الطريق " والذي يعد بمثابة مانيفستو الحركات الإسلامية الموقف غير المراوغ لجماعات الإسلام السياسي من قضية المواطنة حيث يشير إلى أن "الجنسية هي العقيدة ،والوطن هو دار الإسلام ،والحاكم هو الله ،والدستور هو القران " سيد قطب " معالم في الطريق"ن دار الشروق ط٩،١٩٨٢، صـــ١٦٠

[21]) في خطاب واضح وصريح يدعو سيد قطب المسلمين إلى "المخالطة مع التميز ،والأخذ والعطاء مع الترفع والاستعلاء بالإيمان ....والامتلاء بحقيقة ..أننا نعيش في وسط جاهلية، وإننا أهدى طريقا من هذه الجاهلية " وفى فصل خاص بعنوان استعلاء الإيمان يشير إلى أن الاستعلاء بالإيمان يجب أن "يمثل الحالة الدائمة التي ينبغي أن يكون عليها شعور المؤمن وتصوره وتقديره للأشياء والأحداث والقيم والأشخاص " صــ١٧٦ – ١٧٨، المرجع السابق

.

[22]) لمزيد من التفاصيل حول آليات الاختراق الثقافي يمكن الرجوع إلى: د. عماد صيام " نشطاء الحركة الإسلامية وأساليب بناء النفوذ السياسي في قرية مصرية /دراسة ميدانية " المجلة القومية سبتمبر ١٩٩٢،المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة .

وتعد المؤسسة التعليمية هي الأخطر بين هذه المؤسسات لما يرتبط بالدور الوظيفي لهذه المؤسسة في أي مجتمع (٢٣)، خاصة مسئوليتها عن تحديد ملامح الثقافة السياسية لهذا المجتمع، عبر ما ترسيه من قيم يحددها نمط التنشئة الاجتماعية من خلال البرنامج التعليمي والتربوي الذي تقدمه، والذي يحدد في النهاية نمط وذهنية التفكير، مستوى ونوعية المعارف أو الثقافة السياسية التي تقدم لجماهير الطلاب ،وتحدد اتجاهاتهم القيمية وبالتالي ممارستهم السلوكية، والتي قد تيسر لهم الانخراط والمشاركة في العمل العام، وتنمى لديهم الإحساس بالمسئولية الاجتماعية وقيم المساواة والعدل والحرية، وتنشئهم على قيم ثقافة المواطنة والممارسة الديمقراطية (أو قد تنشئهم على أنماط تفكير وقيم وممارسات معاكسة لكل هذا) (٢٤)، حيث تتم تنشئة الطلاب من خلال مضمون المادة التعليمية، ونمط العلاقات الاجتماعية السائد داخل المؤسسة التعليمية والعلاقة المباشرة بينها والمجتمع المحيط، وبالتالي عند انتشار ممارسات التمييز وفق أي معيار أو على أي خلفية بما فيها الخلفية الدينية يجب أن نشير أولا بأصابع الاتهام وبشكل مباشرة إلى النظام التعليمي(٢٥) نظرا لدوره الحاسم في تشكيل وعى وثقافة الطلاب .

---

[23]) لإدراك تأثير المؤسسة التعليمية يكفى أن نشير إلى أن إجمالي الطلبة والطالبات الذين يجلسون في مقاعد الدراسة من مراحل التعليم الأولى حتى الجامعة يتجاوز عددهم ١٧مليون طالب وطالبة يقضون في المتوسط١٦-١٨سنة في مقاعد الدراسة

[24])للتعرف على ملامح الثقافة السياسية السائدة في المدرسة المصرية وتلك التي تعيد إنتاجها خاصة ما يتعلق بقضية المواطنة يمكن الرجوع إلى:د. عماد صيام "القيم المدنية ودراسة السلوك السياسي للشباب المصري /واقع التنشئة والثقافة السياسية للطلاب المصريين في مرحلة التعليم قبل الجامعي "وذلك في كتاب التربية المدنية وعملية التحول الديمقراطي ١٩٨٠/٢٠٠٥تنسيق علمي نادية مصطفى مركز البحوث والدراسات السياسية بكلية الاقتصاد-جامعة القاهرة ٢٠٠٧

[25]) لمزيد من التفاصيل حول موضوع التنشئة السياسية ودور المؤسسة التعليمية فيها يمكن الرجوع إلى:

- د.كمال المنوفي "التنشئة السياسية في الفكر السياسي المعاصر " مجلة مصر المعاصرة عدد٣٥٥يناير ١٩٧٤،ص١٧٥-١٩٦.

-Norman Adler and Charles Marrington "The Learning of Political Behaviour "New York Scoot Forsman Company, 1970,P70

-Green Stein F. "Political Socialization" in International Encyclopedia of the Social Seinces, vol.14, P.557

وقد أدركت تيارات الإسلام السياسي مبكرا هذه الأهمية للمؤسسة التعليمية، وإمكانية توظيفها في بناء ثقافة سياسية مساندة لمشروعها السياسي، لهذا سنجد أن أهم نشطائهم تاريخيا ينحدرون مهنيا من المؤسسة التعليمية، خاصة أولئك الذين لعبوا دورا سياسيا نشطا ،كان له أثره على الصعيد القومي (وربما الإقليمي والدولي) في بناء المنظومة الأيديولوجية والحركية لهذا الاتجاه بمختلف تياراته وفصائله وعلى امتداد عقود متتالية منذ تأسيس جماعة الأخوان المسلمين عام ١٩٢٨وحتى الآن، نموذج لهذه القيادات البارزة والتي لعبت دورا حركيا على امتداد تاريخ هذا التيار نجدها في الجدول (١).

هذا التوجه المبكر من قبل نشطاء الإخوان في اختراق المجتمع من أسفل عبر التركيز على المؤسسة التعليمية تؤكده شهادة مؤرخ الإخوان المعتمد محمود عبد الحليم الذي أكد على "أن المرشد العام للجماعة الشيخ حسن البنا بعد انتقال مقر الجماعة إلى القاهرة في بداية الثلاثينيات من القرن الماضي، ركز على الاهتمام بالتجمعات غير المسيسة، والتي كان أبرزها نقابة معلمي الإلزامي، والتي كانت اكبر تجمع غير سياسي في البلاد حينئذ، وكان يمتاز بأنه تجمع مثقف له فروع في كل أنحاء القطر المصري، وكان أعضاؤه منتشرين في العواصم والحواضر والمدن والقرى، ولم تكن نقابة معلمي الإلزامي تجد من يوليها اهتمامه وعطفه"، ويشير مؤرخ الإخوان إلى "أن المرشد العام استغل سعة دار الإخوان فأوسع لهم فيها مكانا يعقدون فيه مؤتمراتهم، وتعاون الإخوان معهم في رفع مطالبهم لذوى الأمر، ويؤكد مؤرخ الإخوان أن ما قام به الشيخ حسن البنا ساعد الدعوة على كسب المعلمين، فكانوا هم حملة راية الجماعة أينما كانوا"[٢٦].

---

[26]) محمود عبد الحليم "الإخوان المسلمون..أحداث صنعت التاريخ/رؤية من الداخل"الجزء الأول، دار الدعوة للطبع والنشر، ط ١، ١٩٧٩.

وتفسر هذه الشهادة إلى حد كبير أسباب استمرار دور المعلمين والعاملين في مجال التربية كأبرز النشطاء الفاعلين في حركة الإسلام السياسي على اختلاف تياراتها ومنظماتها حتى الآن ،أي بعد أكثر من خمس عقود على نشأة الإخوان كما يوضح الجدول (٢) الذي يرصد عينة من ابرز قيادات تيارات العنف الإسلامي خلال الثمانينات والتسعينيات من القرن الماضي ، من الجماعة الإسلامية وجماعة الجهاد والشوقيين وغيرها من جماعات العنف الإسلامي، بالإضافة إلى هؤلاء القادة كان هناك عدد اكبر من المدرسين والعاملين بوزارة التربية والتعليم انخرطوا في تنظيمات العنف الإسلامي وقدموا للمحاكمة وصدرت ضدهم أحكام بالسجن والإعدام كما في الجدول (٣)

ولم يتوقف الأمر فقط عند هؤلاء الذين قدموا للمحاكمة وصدرت ضدهم أحكام جنائية بل كان هناك أيضا أعداد غفيرة من المعلمين والعاملين بوزارة التربية والتعليم والذين انتموا إلى تنظيمات العنف الإسلامي المتعددة واعتقل بعضهم لأكثر من عشر سنوات، يوضح الجدول (٤) عينة منهم، والعينة السابقة من المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية مجرد مؤشر على حجم الاختراق لتيارات العنف الإسلامي، وهى كما اشرنا تيارات تتأسس إيديولوجيتها ومواقفها الفكرية والسياسية على أرضية طائفية تعلى من شأن التمييز الديني ،كما أن معظمهم عمل لسنوات طويلة في المؤسسة التعليمية وقبل أن يلقى القبض عليه أو يعتقل.

ونلاحظ على العينة السابقة أيضا أن المعلمين والعاملين بالمؤسسة التعليمية من المنتمين لتيارات العنف الإسلامي يتواجدون بشكل رئيسي في محافظات أسيوط/ المنيا/ قنا/ سوهاج/ الأقصر/بني سويف /القليوبية /المنوفية / الشرقية / أسوان/ الدقهلية / الفيوم / السويس/ البحيرة/ والجيزة وهى المحافظات التي يسكنها غالبية أبناء مصر من المسيحيين، وهى أيضا نفس المحافظات التي تتوالى فيها

التوترات والاحتقانات الطائفية .كما أنهم يعملون بشكل أساسي في مؤسسات التعليم الابتدائي والإعدادي ومدارس التعليم الفني، وهى بشكل عام المدارس التي تتاح لجميع المصريين خاصة الفقراء منهم في أقاليم الصعيد، وهنا لن نجد في الغالب تواجد حقيقي لجماعة الإخوان التي يتركز المنتمين لها على وجه الخصوص في مدن الدلتا وعواصم محافظات الصعيد، ومن ينتمي منهم للمؤسسة التعليمية سنجده بدرجة واضحة من أبناء الطبقة الوسطى العاملين بالتعليم الجامعي أو الثانوي العام كما يوضح الجدول (٥)

ويثير اتهام هذه الأعداد الغفيرة من المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية خاصة من اعتقل منهم سواء طال أمد اعتقاله أم قصر قضية غاية في الأهمية فهم طبقا للقانون من حقهم العودة إلى أعمالهم، وبالتأكيد نحن لا نطالب بحرمانهم من حق العمل، ولكن أيضا علينا التفكير وبشكل عميق في تأثيرهم الفكري والثقافي والسياسي على من يعملون معهم خاصة الطلاب، وزملائهم من المدرسين حيث لا يمكن الفصل بين ما يحملون من أفكار وثقافة بل ومظهر وبين دورهم ووظيفتهم كمعلمين، وهو ما حول المدرسة المصرية إلى قاعدة إلى انتشار الفكر الديني وثقافة التمييز، بكل ما يحمله هؤلاء من إيمان بفكرة الاستعلاء والتميز بالدين ([٢٧])، وحتى لا يكون تحليلنا هذا مجرد وجهة نظر لا

---

[27]) حتى نأخذ فكرة أولية عن ثقافة أعضاء هذه التنظيمات يكفي أن نشير إلى قائمة الكتب التي يعتمد عليها في إعداد كوادر الجماعة الإسلامية والجهاد والتي سجلتها العديد من القضايا والتي تشمل:

- الدعوة في ظلال القران /احمد فايز
- رياض الصالحين /النووي
- رفع الالتباس عن ملة من جعله الله إماما للناس /جهيمان العتيبي
- السياسة الشرعية /ابن تيميه
- الجواب الكافي/ابن القيم
- كشف الشهاب/محمد بن عبد الوهاب
- الاحوذى لشرح سنن الترمذي /المبارك فولى
- تفسير ابن كثير
- منهاج الانقلاب الإسلامي
- التوحيد/محمد بن عبد الوهاب

تستند إلى الواقع نرصد ملامح هذا الانتشار لفكر الإسلام السياسي بين الطلاب من خلال قائمة تضم عينة أخرى من طلاب المرحلة الإعدادية، والمدارس الثانوية بالتعليم العام والأزهري، وثالثة بالتعليم الفني بأنواعه المختلفة والذين تم اعتقالهم على ذمة تيارات العنف الإسلامي في جداول رقم (٦ و٧ و٨):

وسوف نلاحظ من قوائم الطلاب المعتقلين في مراحل التعليم قبل الجامعي المختلفة انتشار تواجدهم بدرجة اكبر في المحافظات التي يتواجد بها المدرسين

- العقيدة الواسيطية لابن تيميه /محمد خليل حواس
- القول السديد في مقاصد التوحيد/محمد خليل حواس
- منهاج المسلم/أبو بكر الجزائري
- تصحيح المفاهيم في جوانب العقيدة/محمد أمان على
- الإسلام/سعيد حوا
- معارج القبول/حافظ بن الحكم
- فصل الدين عن الدولة ضلالة مستوردة/يوسف العظم
- الطغاة/على جريشة
- إحياء علوم الدين/الغزالي
- وجه العالم الإسلامي /مالك بن نبي
- خصائص التصور الإسلامي/سيد قطب
- دراسات إسلامية/سيد قطب
- معالم في الطريق/سيد قطب
- في ظلال القران /سيد قطب
- هذا الدين/محمد قطب
- التاريخ فكر ومنهاج/سيد قطب
- التربية الإسلامية /محمد قطب
- شبهات حول الإسلام /محمد قطب
- الصراع بين الحضارة الغربية والإسلامية /أبو الحسن الندوى
- تذكرة دعاه المسلمين /أبو الأعلى المودودى
- مسئولية الفكر/على شريعتي
- سيرة ابن هشام /عبد السلام هارون
- فقه السنة/السيد سابق
- الشهادة/على شريعتي

هنا يجب أن نشير إلى أن مكتبات المدارس تحتوى على الكثير من هذه الكتب

المنتمين لجماعات الإسلام السياسي وهو ما يؤكد تأثيرهم المباشر على طلابهم، بالإضافة إلى تواجد هؤلاء الطلاب في محافظات ومناطق أخرى مثل القاهرة وبورسعيد والإسكندرية، وهو ما يعنى أن هذا التيار استطاع أن يغزو بأفكاره مدارس منتشرة تقريبا في كل محافظات الجمهورية، بما لا يمكن معه نفى تأثير تواجدهم في المدارس على تنشئة طلابها وكذلك ما يحملون من أفكار وقيم تشكل النقيض لثقافة وقيم المواطنة (٢٨)،هذا التأثير الذي يظهر أثره بشكل مباشر في التواجد الواسع للطلاب المنتمين لجماعات الإسلام السياسي على اختلافها تياراتها، خاصة الإخوان بين صفوف طلاب الجامعة بل انفرادهم تقريبا بساحة النفوذ السياسي والفكري الذي سرعان من يخرج من أروقة الجامعة إلى كل مؤسسات المجتمع بما فيها المؤسسة التعليمية معيدا لإنتاج ثقافة التمييز والطائفية الدينية .(٢٩)

وسنجد أن آليات محاصرة واختراق المؤسسة التعليمية من قبل تيارات الإسلام السياسي لم تقف عند هذه الحدود بل تجاوزتها إلى السعي إعداد مدرسين منتمين

---

[28]) في دراسة هامة أجراها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية التابع لوزارة التربية والتعليم على عينة من المدرسين والطلبة ضمت ١٢٠ مدرسا ثانويا في أربع مدارس ثانوية بمنطقة إمبابة حيث تستشري أفكار التطرف الديني ومنطقة وسط القاهرة، خلال أبريل ١٩٩٣كان من ابرز نتائجها :

-٦٤،٧%من طلاب منطقة إمبابة يرون أن المدرسين يفرقون في المعاملة بين الطلاب على أساس الديانة، بينما تصل النسبة في منطقة وسط القاهرة إلى ٥٤%.

-٣٥%من المدرسين يفضلون كأولوية قراءة الكتب الدينية

-٢٦،٧%من المدرسين يفضلون كأولوية سماع البرامج الدينية

-٥٠%من المدرسين يفضلون مشاهدة البرامج الدينية

-٦٤،٢%من المدرسين يفضلون الحضور والمواظبة على الندوات الدينية

-٢٦،٧%من المدرسين يرون أن سبب الأزمة الاقتصادية في مصر هو غضب الله

-٢٨، ٣%من المدرسين يرون أن أزمة البطالة تعود إلى خروج المرأة للعمل ٢١، ٧%من المدرسين يرون بأنه لا لزوم لعمل المرأة وان مكانها هو منزلها

لمزيد من التفاصيل: ا.د.عبد الفتاح جلال(باحث رئيسي)"دور المدرسة الثانوية في مواجهة مشكلة التطرف"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٦.

[29]) لدى الباحث قوائم بعشرات الألاف من طلاب الجامعة المنتمين لجماعات الإسلام السياسي تم تجميعها من ملفات القضايا والتي لا يمكن إرفاقها بالبحث لضخامتها

لتيارات الإسلام السياسي قبل التحاقهم بالعمل في المدرسة، وهو الإعداد الذي يبدأ بتوجيه من تأثر بأفكارهم خلال المرحلة قبل الجامعية للالتحاق بكليات التربية ومعاهد المعلمين، أو بالعمل السياسي المباشر داخل هذه المؤسسات لتجنيد مزيد من طلابها الذين سوف يلتحقون بمجرد تخرجهم للعمل كمدرسين (٣٠) هذا التوجه أيضا أمكن رصده من خلال ملاحظة تزايد إعداد المعتقلين والمتهمين في قضايا العنف التي ارتكبها المتمين لهذا التيار كما تشير العينة في جدول (٩).

ولم يتوقف اختراق المؤسسة التعليمية لتيارات الإسلام السياسي عند حدود التواجد في المدرسة التي تشكل قاعدة المؤسسة التعليمية وخط التعامل المباشر مع الطلاب، بل حاول أيضا في مجال دعم نفوذه وسطوته داخل تلك المؤسسة وسعيه لحماية عناصره من أي ملاحقة إدارية نتيجة ممارستهم لنشاطهم السياسي داخل المدرسة كان لاختراق التنظيم النقابي احد أهم الآليات المستخدمة في هذا المجال ولبناء جماعة ضغط يمكن توظيفها في مواجهة أي محاولات جادة لمحاصرة نفوذه الفكري داخل المؤسسة التعليمية كما يوضح الجدول (١٠)

ولم تتوقف محاولة اختراق المؤسسة التعليمية من قبل تيارات الإسلام السياسي عند هذه الحدود بل تجاوزتها إلى محاولة اختراق المؤسسات التي تقوم على وضع السياسات التعليمية أو مراقبتها، وذلك لمواجهة وإحباط أو بمعنى أدق تخريب أي جهد أو توجه لإحداث تطوير حقيقي في المؤسسة التعليمية باتجاه

---

[30]) في تصريح لوزير الداخلية عبد الحليم موسى الأسبق أكد على أن "الجماعات المتطرفة قد ركزت على نشر أفكارها بين طلاب كلية التربية بالجامعات مودون أن تنتبه أجهزة الدولة مولدى ذلك إلى انتشار المدرسين حاملي الفكر المتطرف وبثه في عقول التلاميذ" أضاف الوزير ..."أن لجهزة الأمن لخطرت وزارة التعليم بأسماء هؤلاء المدرسين، وقامت الوزارة باستبعادهم وعادوا إلى التدريس بأحكام القضاء الإداري"، الأهرام ١٩٩٢/٧/١٠. وفي تقرير أمنى رفع لوزيري الداخلية والتعليم أشار التقرير إلى أن المدارس التي تسيطر عليها التنظيمات المتطرفة وصل عددها في القاهرة والجيزة فقط إلى ٧٨ مدرسة، جريدة الأهالي ١٩٩٢/٨/١٢.

ترسيخ الفكر العقلاني والنقدي أو ثقافة المواطنة داخل المؤسسة التعليمية، وهو ما يمكن أن نلحظه بشكل واضح في اهتمام جماعة الإخوان بالترشح للبرلمان والسعي للانضمام لعضوية لجنة التعليم به وذلك منذ دخولهم البرلمان عام ١٩٨٤ ، وكان عدد كبير منهم أيضا من العاملين بالمؤسسة التعليمية كمدرسين أو كموجهين كما يوضح جدول (١١) والمهتمين بها.

حيث تحول البرلمان بدعم وإسناد من حلفاءهم في المؤسسة الإعلامية إلى منبر للهجوم المضاد على أي محاولا باتجاه ترسيخ الفكر العقلاني والنقدي أو ثقافة المواطنة داخل المؤسسة التعليمية تحت دعاوى الغزو الثقافي ومحاولات هدم الهوية والثقافة الإسلامية، نهاية بالتبشير وتنفيذ مخططات العدو الصهيوني التي ترمي سيادة ثقافة الذل والخنوع، وهى المخططات التي تنفذ بدعم وضغط أمريكي يسعى لفرض رؤيته تحت دعاوى تطوير التعليم .وهو الهجوم الذي كانت يستجيب له النظام السياسي في محاولة للمزايدة على تلك التيارات بأنه أكثر إيمانا وإسلاما وتدينا.

كانت الآلية الأخيرة لاختراق المؤسسة التعليمية من قبل تيارات الإسلام السياسي هي توظيف تنامي الاتجاه إلى خصخصة التعليم بإنشاء المدارس الخاصة، وهى الآلية التي انفرد باستخدامها تقريبا تيار الإخوان المسلمين والتي سعى من وراءها في ظل تدهور التعليم الحكومي إلى فرض نفوذه الفكري والسياسي على أبناء اسر الطبقة الوسطى خاصة الشرائح العليا التي مازالت تسعى لتوفير فرص تعليمية أفضل لأبنائها عبر إلحاقهم بالمدارس الخاصة ومدارس اللغات والتي انتشرت على نطاق واسع في كل محافظات مصر خاصة تلك المسماة بالمدارس الإسلامية والتي يقتصر الالتحاق بها على أبناء المسلمين ويعمل بها في الغالب نشطاء منتمين لتيار الإسلام السياسي، حيث تهتم المدرسة بالحفاظ على الجو الإسلامي وإضافة بعض البرامج التعليمية الإضافية مثل تحفيظ القران والتفسير .

هذه الآليات المتعددة والمتنوعة والتي حاولنا التدليل عليها بقدر الإمكان وفى حدود أعمال هذا المؤتمر، تعمل منذ منتصف السبعينيات ودعمها هجرة الآلاف من المصريين للعمل بدول النفط الخليجية حيث ينتشر الإسلام الوهابي المحافظ، وهى الهجرة التي طالت عشرات الآلاف من المدرسين وكان لها اكبر الأثر في تحويل مؤسستنا التعليمية إلى قاعدة لإنتاج ثقافة التمييز والطائفية التي يجنى مجتمعنا ثمارها المرة الآن .

لهذا فالحديث عن تطوير المناهج أو محتوى ومضمون المقررات التعليمية أو حتى نظم التقييم والامتحانات وأساليب التعلم يصبح في حالتنا تلك المرتبطة برسوخ ثقافة التمييز المعادية لثقافة المواطنة علاج غير ذي جدوى ،لأن الخراب وصل إلى ثقافة وقيم القائمين بالعملية التعليمية نفسها، وهو ما يتطلب ضرورة فتح الباب أمام حوار جاد حول إعمال حزمة من التدخلات الإدارية الصارمة والتي قد تشبه في مستواها التدخل الجراحي الذي يصل إلى حد بتر احد أعضاء الجسد حفاظا على حياة صاحب الجسد ذاته.

جدول (١)

بعض ابرز قادة ورموز تيار الإسلام السياسي الذين ينحدرون من المؤسسة التعليمية

الاسم	الوظيفة	الدور السياسي
حسن البنا	مدرس لغة عربية ١٩٢٧/١٩٤٦	مؤسس جماعة الإخوان المسلمين ومرشدها العام حتى وفاته، وهو التنظيم الأم الذي خرجت من عباءته كل تنظيمات حركة الإسلام السياسي.(٣١)
احمد السكري	مدير التعليم الزراعي بوزارة المعارف العمومية	وكيل جماعة الأخوان وثاني مؤسسيها ،عضو مكتب الإرشاد من ٣٣الى ١٩٤٧،نائب أول المرشد، مدير الجريدة اليومية لجماعة(٣٢)
سيد قطب	مدرس لغة عربية ١٩٣٣/١٩٥٢ ترقى حتى أصبح مراقب مساعد بمكتب وزير المعارف	من ابرز قيادات ورموز الأخوان ،منظر أفكار الحاكمية التي حكمت بتكفير المجتمع،والأب الروحي لكل منظمات العنف الإسلامي اعدم في عام ١٩٦٥، وتردد انه كان مرشحا لمنصب الوزير من قبل الأخوان فترة تحالفهم مع عبد الناصر (٣٣)

31) لمزيد من التفاصيل :ريتشارد ميتشل "الأخوان المسلمون "ترجمة عبد السلام رضوان ،مكتبة مدبولي، القاهرة، ١٩٧٧

32) لمزيد من التفاصيل :د.عماد صيام "الأخوان المسلمون للصراع الديمقراطية، قبل "مجلة الديمقراطية، الأهرام، عدد٩، شتاء ٢٠٠٣.

33) لمزيد من التفاصيل: عادل حمودة "سيد قطب من القرية إلى المشنقة "ط٣سيناء للنشر ،القاهرة ١٩٩٠.

الاسم	الوظيفة	الدور السياسي
صلاح أبو إسماعيل	مدرس لغة عربية منذ عام ١٩٥٤، وانتقل إلى الأزهر في نهاية الستينيات.	أخواني قديم، أول من استخدم البرلمان كمنبر للمناداة بتطبيق الشريعة الإسلامية، لعب دورا بارزا في إتمام التحالف بين الوفد والأخوان في انتخابات ١٩٨٤ والتي حملت الأخوان إلى مقاعد البرلمان ([٣٤])
يوسف البدري	مدرس لغة عربية بمدارس بور سعيد، ثم حلوان الثانوية بنات	اتهم بتأسيس جماعة الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، وإثارة الفتنة الطائفية، تزعم فريق رفع قضايا الحسبة على الفنانين والمفكرين، طالب أثناء عضويته بمجلس الشعب بتأسيس وزارة للحسبة([٣٥]).
محمد قطب	موظف بوزارة التربية والتعليم	شقيق سيد قطب أحد قيادات الإخوان، ومن ابرز مفكر يهم

[34]) لمزيد من التفاصيل :عادل حمودة ' قنابل ومصاحف قصة تنظيم الجهاد'سيناء للنشر ط١،القاهرة ،١٩٨٥.

[35]) روزاليوسف٢٦/٦/١٩٩٥.

جدول (٢)

بعض ابرز قادة التيار الجهادي الذين ينتمون إلى المؤسسة التعليمية ويعملون بها

الاسم	الوظيفة	الأهمية التنظيمية	معلومات عن النشاط السياسي
سعد خليفة عبد الله	أسوان	نائب أمير كوم أميو للجماعة الإسلامية	نائب أمير كوم أميو للجماعة الإسلامية
سيد أبو بكر حسن	أسوان	مدرس بمدرسة شركة السكر بادفو	نائب أمير ادفو بالجماعة الإسلامية
احمد زكى الشريف	أسيوط	مدرس بمدرسة المعلمين بالقوصية	أمير الجماعة الإسلامية بأسيوط /حول المدرسة إلى مركز لتخريج التطرف،قتل في اشتباك مع الشرطة
جلال سيد إسماعيل	أسيوط	مدير مدرسة بني شقير الإعدادية بمنفلوط	أمير الجماعة الإسلامية بمنفلوط /قبض علية أثناء قيادته لمجموعة من طلبة المدرسة ومدرس آخر لتنفيذ اعتداء على مواطنين أقباط
جميل حسنى متولي	أسيوط	مدرس لغة عربية	أمير الجماعة الإسلامية بمركز أبو تيج بأسيوط
عرفة درويش	أسيوط	مدرس لغة عربية	أمير الجماعة الإسلامية بمركز ديروط ومسئول عن حوادث العنف في صنبو ومنشية ناصر بديروط الشريف وكودية الإسلام ذات الطابع الطائفي قتل على يد رجال الأمن

الاسم	الوظيفة	الأهمية التنظيمية	معلومات عن النشاط السياسي
محمود السيد سليم	أسيوط	مدرس ابتدائي بإحدى مدارس مركز أبو تيج بأسيوط	قائد الجناح العسكري للجماعة الإسلامية /أدار معركة الإرهاب على مستوى الجمهورية وشارك في تخطيط وتنفيذ ٢٥٠ عملية إرهابية طبقا لأحد تقارير الأمن
حسنى النجدي	أسيوط	مدرس بمدرسة الصنايع	أمير حي غرب أسيوط بالجماعة الإسلامية
خالد سعد مالك	أسيوط	مدرس	أمير ديروط بالجماعة الإسلامية
محمد ثابت محمد	أسيوط	مدرس	أمير قرية نواي بالجماعة الإسلامية
محمد حسين أمين	أسيوط	مدرس عربي	أمير القوصية بالجماعة الإسلامية /قاد الهجوم على نقطة بني قرة بالقوصية
حسام الدين عبد الفتاح	الجيزة	مدرس رياضيات	قائد التنظيم العسكري بالجماعة الإسلامية في إمبابة ومسئول عن عمليات سرقة محلات الذهب
عيد سلامة على النورج	الغربية	مدرس بمدرسة بسيون الصناعية	قائد تنظيم الجهاد بالغربية تزعم مجموعة للاعتداء على خطيب مسجد بكفر الزيات
خليل إبراهيم محمد	الفيوم	مدرس ابتدائي	أمير الجماعة الإسلامية بأطسا بالفيوم
سمير رشاد عبد المقصود	الفيوم	مدرس	نائب عمر عبد الرحمن مفتى الجماعة الإسلامية

الاسم	الوظيفة	الأهمية التنظيمية	معلومات عن النشاط السياسي
علي عبد الوهاب	الفيوم	سكرتير مدرسة أبو شنب بأبشواي	أمير تنظيم الشوقيين/ سرقة محلات الذهب وتنفيذ عمليات قتل
فرج صادق علي	الفيوم	مدرس	مساعد أمير الفيوم بتنظيم الجهاد
احمد حسن عبد الجليل	المنيا	مدرس بمدرسة المعلمين	جماعة إسلامية اعتقال/مسئول التدريب العسكري
ثابت فر ج محمد	المنيا	مدرس	أمير قرية نواى بالجماعة الإسلامية
الشيخ حسني	بني سويف	موجه مالي وإداري بمديرية تعليم بني سويف	أحد قيادات الجهاد ببني سويف
حامد عبد العال	غير معروف	مدرس إعدادي	المتهم الأول في قضية حرق أندية الفيديو، حكم عليه بالسجن عشر سنوات
عبد السلام فرج	غير معروف	مهندس بإدارة جامعة حلوان	قائد تنظيم الجهاد ومؤلف كتاب الفريضة الغائبة قاد عملية اغتيال السادات/اعدام
عبد الفتاح عبد الحي	غير معروف	مدرس رياضيات	أمير تنظيم الــ ٥٥
محمود احمد حموده	غير معروف	مدرس	قائد تنظيم الــ١٩والمتهم بالتخطيط لقتل رئيس الجمهورية /تم الحكم عليه بالإعدام

جدول (٣)

عينة من المدرسين الذين قدموا للمحاكمة في تنظيمات العنف الإسلامي

الاسم	المحافظة	المهنة	التهمة
إبراهيم احمد حافظ	بني سويف	مدرس بمدرسة القاضي الابتدائية	عضوية تنظيم الجهاد/اقتحام مسجد الشادر
إبراهيم خميس	أسوان	موظف بالإدارة التعليمية	عضوية جماعة إسلامية
إبراهيم سيد عبد العال	أسيوط	مدرس بمدرسة عرب القطيات البحرية	عضوية جماعة إسلامية/ محاولة اغتيال صفوت الشريف/إعدام
إبراهيم عبد الستار دياب	بني سويف	مدرس ابتدائي	عضوية تنظيم الجهاد/اقتحام مسجد الشادر وإطلاق رصاص على الشرطة
إبراهيم على حسن	غير معروف	مدرس	عضوية جماعة تكفير وهجرة
أبو الوفا خيري مصطفى	قنا	مدرس بمدرسة الحجيرات الابتدائية	عضوية جماعة إسلامية/ مجموعة نجع الحجيرات لضرب السياحة
احمد بدري محمد	أسوان	مدرس بمدرسة ادفو الثانوية	عضوية جماعة إسلامية
احمد عبد النعيم عبد الحافظ	سوهاج	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ مسئول إيواء وتأمين

الاسم	المحافظة	المهنة	التهمة
احمد مجدي عيسي	غير معروف	مدرس	عضوية تنظيم متطرف/يستغل فتاتين في الدعارة
احمد محمد قريشي	أسيوط	مدرس بمدرسة سراقنة الابتدائية بديروط	عضوية جماعة إسلامية/ مفجر قطار أسيوط/قتل
احمد محمود احمد	أسيوط	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ اغتيال اللواء الشيمى
إسماعيل حسن إسماعيل	أسيوط	مدرس بمدرسة سراقنة الابتدائية بديروط	عضوية جماعة إسلامية/ مفجر قطار أسيوط/قتل
إسماعيل طه محمد	المنيا	مدرس	عضوية جماعة إسلامية /قتل في معركة مع الشرطة
الأحمدي محمد البسيونى	المنوفية	مدرس	عضوية جماعة إسلامية
إلهامي حسين محمد	سوهاج	مدرس	عضوية جماعة إسلامية /هجوم على نقطة مرور سلامون
أيمن بكر عبد السلام عمر	الجيزة	مدرس (٢٨سنة)	٦٠لسنة ٩٧ جنايات عسكرية
بخيت عبد الرحمن سالم	سوهاج	مدرس انجليزي بمدرسة طما الثانوية الصناعية	عضوية جماعة إسلامية/ قاد هجوم على نقطة مرور في مجموعة ضمت خمس من طلابه في المدرسة

الاسم	المحافظة	المهنة	التهمة
جلال محمد العزازى	غير معروف	مدرس تربية رياضية	عضوية جماعة إسلامية/قتل فرج فودة
جمال شهدي عبد الوكيل	القاهرة	مدرس بمدرسة إبراهيم عثمان الثانوية الصناعية بالإسماعيلية (٢٤ سنة)	عضوية تنظيم الجهاد/القضية ٥ لسنة٩٥جنايات عسكرية
جمال عبد الدايم بغدادي	الجيزة	مدرس	عضوية تنظيم الشيخ جابر/صدام مع الشرطة
جمال محمود احمد	قنا	مدرس بمدرسة الكلاحية بابنود	عضوية جماعة إسلامية/ قضية ضرب السياحة بقنا
حسن احمد حسن الهندي	دمياط	مدرس بمدرسة القناطر بقرية البرج(٣٠سنة)	عضوية جماعة إسلامية/القضية ٥٦لسنة ٩٧جنايات عسكرية
حسن إسماعيل حسن	الجيزة	مدرس لغة عربية بمدرسة الكنيسة الجديدة (٢٨سنة)	عضوية جماعة إسلامية/القضية ٥٦لسنة ٩٧جنايات عسكرية
حنمي السيد على احمد	أسيوط	سكرتير معهد أزهري	عضوية جماعة إسلامية/ قضية ضرب السياحة
حمدي على رشوان	سوهاج	مدرس بمدرسة الزهراء يطما	عضوية جماعة إسلامية/ قتل المقدم مهران عبد الرحيم وابنه بأسيوط
خليفة عبد الكريم حسان	المنيا	سكرتير مدرسة نواي بملوي	عضوية جماعة إسلامية/هجوم مسلح على استراحة ضباط شرطة

الاسم	المحافظة	المهنة	التهمة
ربيع حسن محمود خليل	المنيا	مدرس بمدرسة فاطمة الزهراء الإعدادية	عضوية جماعة إسلامية
سعيد أمين سيد	أسيوط	مدرس ثانوي صناعي بديروط	عضوية جماعة إسلامية/أحداث شغب
سمير عبد المعطي محمد	القاهرة	مدرس بمدرسة ٢٣يوليو النموذجية للتعليم الأساسي (٢٢سنة)	عضوية تنظيم الجهاد/القضية ٥ لسنة٩٥جنايات عسكرية
سيد على سيد	أسيوط		عضوية جماعة إسلامية
شحاتة أبو عوف	القليوبية	مدرس إعدادي	عضوية تنظيم طلائع الفتح
ضياء الدين مصطفى	أسيوط	مدرس	عضوية جماعة إسلامية /اعتداء على مواطنين أقباط
طلعت كامل عبد الباري	أسيوط	مدرس ابتدائي	عضوية جماعة إسلامية/ اغتيال مساعد مدير الأمن
طه خليفة طه	غير معروف	مدرس	عضوية تنظيم طلائع الفتح
عاصم حسن على محمد	سوهاج	موظف بالإدارة التعليمية بطما(٣٦سنة)	عضوية جماعة إسلامية/القضية ٥٦لسنة ٩٧جنايات عسكرية
عبد الرحمن سالم	غير معروف	مدرس	عضوية جماعة إسلامية

الاسم	المحافظة	المهنة	التهمة
عبد السلام على النورج	الغربية	مدرس ثانوي صناعي	عضوية تنظيم الجهاد
عبد الكريم أبو الفضل	أسيوط	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ الإشراف على عملية محاولة اغتيال مبارك في أديس أبابا
عبد الله السعدي علام	المنيا	أخصائي اجتماعي	عضوية جماعة إسلامية/ اشتباك مسلح مع الشرطة
عبد الله بكر المزين	الغربية	مدرس	عضوية تنظيم الجهاد/اقتحام مسجد والاعتداء على المصلين في زفتي
عبد المنعم سيد موسى	المنيا	مدرس بالثانوية بنات مغاغة	عضوية جماعة إسلامية /الجناح العسكري
عبد الناصر على جبرة	المنيا	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ اشتباك مسلح مع الشرطة
عبد النبي محمد سليمان	أسيوط	مدرس ابتدائي	عضوية جماعة إسلامية /مشاركة في عمليات قتل رجال شرطة
عدلي احمد سنوسى	سوهاج	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ اعتداء على حراس أحد المساجد

الاسم	المحافظة	المهنة	التهمة
عصام صابر محمد	قنا	مدرس	عضوية جماعة إسلامية قضية قتل المحجوب/١٠ اسنوات سجن
عصام عبد العال	غير معروف	مدرس	عضوية تنظيم الجهاد/اعتداء على إمام مسجد
على محمود حسن	أسيوط	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ شارك في تنفيذ ١٩ عملية اغتيال وعنف مسلح ضد السائحين الأجانب
عنتر احمد الزيات	غير معروف	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ الهجوم على أتوبيس سياحي في الهرم
عيد سلامة على النورج	الغربية	مدرس بمدرسة بسيون الصناعية	عضوية تنظيم الجهاد/قائد مجموعة الاعتداء على خطيب مسجدا فشا بكفر الزيات
فايز عبد الراضي سليمان	الجيزة	مدرس ابتدائي بالحوامدية	عضوية تنظيم الجهاد
فتحي رمضان عبد الله	الفيوم	مدرس إعدادي	عضوية جماعة إسلامية
فرغلى على عبد الرحيم	أسيوط	مدرس بمدرسة الأوصال الإعدادية	عضوية جماعة إسلامية/ عمليات عنف وتفجير قنابل

الاسم	المحافظة	المهنة	التهمة
ماهر زاهر كامل	قنا	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ قتل في صدام مع الشرطة
محمد أمين احمد	الفيوم	مدرس	عضوية جماعة إسلامية
محمد حسين خضر	غير معروف	مدرس	عضوية جماعة إسلامية
محمد حمودة	القاهرة	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ مسئول عن مجموعة تفجير القنابل
محمد خلف الربيعي	سوهاج	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ شارك في العديد من عمليات اغتيال رجال الشرطة /قتل
محمد خليل خليل الكارتة	الدقهلية	مدرس بالمعهد الديني الأزهري بالدقهلية (٣٠سنة)	عضوية جماعة إسلامية/القضية ٥٦لسنة ٩٧جنايات عسكرية
محمد رشاد محمد	أسيوط	مدرس تربية زراعية	عضوية جماعة إسلامية /إطلاق نار على نقطة مرور
محمد عباس صالح	الإسكندرية	مدرس ابتدائي	عضوية تنظيم الجهاد
محمد عبد الجابر إبراهيم	المنيا	مدرس بمدرسة الفكرية	عضوية جماعة إسلامية

الاسم	المحافظة	المهنة	التهمة
محمد عبد الرحمن	أسيوط	مدرس	عضوية جماعة إسلامية /قتل في معركة مع الشرطة
محمد عبد السلام زيدان	المنيا	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ اشتباك مسلح مع الشرطة
محمد فتحي محمد	أسيوط	مدرس	عضوية جماعة إسلامية /الاشتراك في تنفيذ مذبحة صنبو
محمد محمد الدحروجى	الدقهلية	مدرس أول علوم بمدرسة المنزلة الثانوية الصناعية (٤١سنة)	عضوية جماعة إسلامية/القضية ٥٦لسنة ٩٧جنايات عسكرية
محمد محمد سلامة	أسيوط	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ ١٩حادثة اغتيال وعنف مسلح
محمد محمد سليم	أسيوط	مدرس بقرية ديروط الشريف	عضوية جماعة إسلامية /إخفاء أسلحة ومتفجرات
محمد محمود طه	غير معروف	مدرس	عضوية تنظيم طلائع الفتح/قيادي
محمود حسين حسن	الجيزة	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ الجناح المسلح
مصطفى البكري مصطفى	الفيوم	مدرس	عضوية تنظيم الشوقيون/سرقة محلات الذهب

الاسم	المحافظة	المهنة	التهمة
مصطفى عبد الحميد	المنيا	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ هجوم مسلح على استراحة ضباط ببني مزار
مصطفى محمود ضاحى	أسيوط	مدرس بمدرسة الكودية الإعدادية	عضوية جماعة إسلامية /نشر فكر متطرف/إطلاق الرصاص/احراز سلاح إلى
مطراوى فاروق زكى	القاهرة	مدرس لغة عربية بالمرحلة الابتدائية (٢٤سنة)	عضوية تنظيم الجهاد/القضية ٥لسنة٩٥جنايات عسكرية
ناجح عبد الحميد حسن	قنا	مدرس	عضوية جماعة إسلامية/ قضية ضرب السياحة
ناصر رمضان قرني	بني سويف	مدرس ثانوي	عضوية تنظيم الجهاد/اقتحام مسجد الشادر وإطلاق رصاص على الشرطة

جدول(٤)

عينة من معتقلي تيارات العنف الإسلامي من المعلمين والعاملين بالمدارس المصرية ([٣٦]).

الاسم	المحافظة	المهنة	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
محمد محمد الدحروجي		مدرس فيزياء	١٩٩٤حتى ٩٨
محمد جاد المولى أبو الحسن	أسوان	مدرس رياضيات	١٩٩٢حتى٩٨
سعد محمود سعيد	أسوان / ادفو	مدرس ثانوي تجارى	٩٣حتى ٩٧
سمير النجار	أسيوط	مدرس عربي	معتقل
شمس عبد الوهاب	أسيوط	مدرس ابتدائي	اعتقال
محروس سليمان سليم	أسيوط	محاسب بالتربية والتعليم	٩٥حتى٩٨
محمد عبد الشافي	أسيوط	مدرس بديروط	اعتقل
محمد على عبد الباقي	أسيوط	مدرس ابتدائي بقرية صنبو	اعتقل
محمود عبد الشافي أبو سديرة	أسيوط	سكرتير مدرسة	١٩٩٥حتى ٢٠٠٣
محمد احمد محمد	أسيوط /ابنوب	مدرس لغة عربية	١٩٩٥حتى ٩٨
صفى الدين حسين حمودى	أسيوط /البدارى	مدرس بمدرسة العقال القبلي	١٩٩٦حتى ٩٨

[36]) تم توثيقه معلومات جدول (٣) من ملفات المنظمات الحقوقية

الاسم	المحافظة	المهنة	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
صلاح سليمان سليم	أسيوط /البدارى	مدرس	١٩٩٥حتى٢٠٠١
عبد القادر عبد البصير عبد القادر	أسيوط /ديروط	مدرس	١٩٩٣حتى ٢٠٠٢
على احمد عبد السميع إبراهيم	أسيوط /ديروط	مدرس عربي	١٩٩٤حتى ٢٠٠٢
فتحي محمد محمد شحا ته	أسيوط /ديروط	مدرس بالأجر/بكالوريوس تجارة)	١٩٩٤حتى٩٧
مصطفى عبد الرجال جهلان	أسيوط /ديروط	مدرس ابتدائي	١٩٩٤حتى ٢٠٠٢
احمد إبراهيم محمد محمد السيد	أسيوط /صدفا	مدرس ابتدائي أزهري	١٩٩٤حتى ٩٨
اشرف سيد موسى	أسيوط /صدفا	مدرس ابتدائي	١٩٩٢حتى ٩٨
إيهاب خليفة حسن على	أسيوط /منفلوط	مدرس لغة عربية بمدرسة منفلوط للبنات	١٩٩٤حتى٩٨
فاروق محمد مراد محمد الدويك	أسيوط /منفلوط	مدرس ثانوي	١٩٩٣حتى٢٠٠٢
اشرف رجب مرسى	الإسكندرية	مدرس ابتدائي	اعتقل
احمد على حسن مراد	الأقصر	مدرس	١٩٩١حتى ٩٩
الصاوي راشد يونس حميد	الأقصر	مدرس	١٩٩٢حتى٩٨
إبراهيم سيد احمد متولي زين الدين	البحيرة /ايتاى البارود	سكرتير مدرسة	١٩٩٣حتى٩٨
مصطفى إبراهيم أمين إبراهيم	الجيزة	مدرس لغة عربية بمدرسة الأندلس الإعدادية	١٩٩١حتى ٢٠٠٣
يحيى فتحي حافظ	الجيزة	موظف بمنشية القناطر الإعدادية	اعتقل

الاسم	المحافظة	المهنة	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
محمد السعيد إبراهيم	الدقهلية /السنبلاوين	وكيل إعدادي بمدرسة برقين الإعدادية	١٩٩٤حتى ٩٩
رضا السيد على	الدقهلية /ميت غمر	مدرس بالمدرسة الثانوية الصناعية بميت غمر	١٩٩٧حتى ٩٨
محمد عبد الحميد إبراهيم الشعراوى	الدقهلية /ميت غمر	مدرس	حتى ٩٧
محمود عبد الحميد الرافعي	الدقهلية /ميت غمر	مدرس ابتدائي	١٩٩٤حتى٩٨
جمال سليم احمد عليوة	السويس	مدرس(بالأجر/دبلوم صناعي)	١٩٩٤حتى ٩٧
صلاح محمد فرج شحا ته	الشرقية /كفر صقر	مدرس	١٩٩٦حتى٢٠٠١
الصادق محمد محمد الصادق	الشرقية /ههيا	مدرس أول ثانوي	١٩٩٣حتى ٢٠٠٣
حسن إبراهيم حسن	الشرقية /ههيا	مدرس	١٩٩٦حتى ٩٨
أيوب شاهين مسعود	الفيوم	مدرس بمدرسة سنورس الابتدائية	١٩٩٤حتى ٢٠٠٣
رمضان عبد الله احمد	الفيوم	موظف بإدارة سنورس التعليمية	١٩٩٥حتى ٢٠٠٠
شعبان عيد طحاوى	الفيوم	مدرس ثانوي صناعي	١٩٩٤حتى ٢٠٠٠
عبد الله احمد فرج عبد التواب	الفيوم	مدرس	٩٣حتى ٩٧
عصام إبراهيم جبر على	الفيوم	مدرس	١٩٩١حتى ٢٠٠٣
محمد السيد محمد	الفيوم	مدرس ابتدائي	١٩٩٥حتى٩٨
وليد سيد بكر على	الفيوم	مدرس ثانوي صناعي	٢٠٠١حتى ٢٠٠٣
عيد عبد الكريم محمد	الفيوم /ابشواى	مدرس بمدرسة شكشكوك الابتدائية	١٩٩٤حتى ٩٨

الاسم	المحافظة	المهنة	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
محمد على عرفان السيد	الفيوم /ابشواى	مدرس	١٩٩٧حتى ٢٠٠١
عبد الرحمن محمد	الفيوم /اطسا	مدرس	١٩٩٦حتى ٩٧
مصطفى طه عمران خالد	الفيوم /اطسا	مدرس	٩٢حتى٩٧
محمد عبد اللطيف الصاوي	الفيوم /سنورس	مدرس	١٩٩٣حتى٢٠٠٢
عيد عبد الغفار	الفيوم /طامية	مدرس إنجليزي /بمدرسة خاصة	١٩٩٧حتى٩٨
طه تهامى محمد	القاهرة /حدائق القبة	مدرس	١٩٩٥حتى ٩٩
محمود شحا ته زكى محمد	القاهرة /حلوان	مدرس	١٩٩٤حتى٢٠٠١
عبد الناصر محمد عبد الوهاب	القليوبية	مدرس بمدرسة الخانكة الصناعية	١٩٩٤اختفاء
جمال محمد احمد زغلول	القليوبية /قليوب	سكرتير معهد أزهري	١٩٩٢حتى٩٨
احمد عبد السلام محمد مرسى	المنوفية	مدرس إعدادي لغة عربية	٨٩حتى ٩٨
احمد زكى احمد طه مهران	المنيا	مدرس بمدرسة الزراعة الثانوية بالمنيا	١٩٩٣حتى ٩٨
حسن احمد سيد حسن	المنيا	سكرتير مدرسة جويد	١٩٩٣حتى ٢٠٠٣
حسن رضوان احمد	المنيا	مدرس ابتدائي	حتى٩٨
سمير عبد الوهاب	المنيا	مدرس ابتدائي	اعتقل
عادل محمد احمد	المنيا	مدرس	١٩٩٤حتى ٩٩
عامر فاروق عبد الحكيم	المنيا	مدرس	١٩٩٤حتى٢٠٠١

الاسم	المحافظة	المهنة	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
عبد المنعم السيسى موسى	المنيا	مدرس ثانوي	اعتقل
علاء محمد نصر الدين جاد الرب	المنيا	مدرس	١٩٩٣حتى٩٧
محسن رمضان موسى	المنيا	مدرس	١٩٩٤حتى٩٨
محمد حسن محمود خليل	المنيا	مدرس	اعتقل
محمد عبد المحسن حسن داو ود	المنيا	مدرس ثانوي صناعي	١٩٩٤اختفاء
محمد عثمان أبو رحاب	المنيا	مدرس بمدرسة هدى شعراوي	اعتقل متنكر في زي منقبة
مصطفى محمد لبيب المهدى	المنيا	أمين معمل بمدرسة طهنسا الجبل الإعدادية	١٩٩٧حتى٩٨
ناصر فاروق عبد الحكيم	المنيا	مدرس	١٩٩٤حتى ٢٠٠١
محمد احمد عبد الغنى	المنيا /	مدرس /حاليا إداري	١٩٩٤حتى ٩٨
جلال محمد عبد اللطيف مرسى	المنيا /أبو قر قاص	مدرس	١٩٩٣حتى٢٠٠٢
رضا بدوي عبد الكافي	المنيا /أبو قرقاص	مدرس/حاليا إداري	١٩٩٣حتى ٩٨
محمد عبد العظيم عبد الجابر حسن	المنيا /أبو قرقاص	مدرس	١٩٩٤حتى ٢٠٠٢
السعداوى عثمان محمد	المنيا /مركز المنيا	مدرس	١٩٩٦حتى ٢٠٠١
سبع عبد العظيم عثمان	المنيا /ملوى	وكيل الإدارة التعليمية	١٩٩٤حتى ٩٩
أسامة عطا الله عبد الله	المنيا /ملوي	مدرس بمدرسة ديرمون الابتدائية بملوي	١٩٩٥حتى ٩٨
ماهر فرغلى إسماعيل لطفي	المنيا /ملوي	مدرس لغة عربية إعدادي	١٩٩٣حتى٩٧

الاسم	المحافظة	المهنة	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
محمد عبد الحفيظ محمد	المنيا /ملوي	مدرس بمدرسة البراجيل الإعدادية	١٩٩٥حتى٩٨
على احمد سباق بدوي	الوادي الجديد	مدرس ثانوي طبيعة وكيمياء	١٩٩٤حتى ٩٨
سعد السيد حجازي	بحيرة	مدرس رياضيات بمرحلة التعليم الأساسي	١٩٩٣حتى ٢٠٠١
احمد محمد احمد على	بني سويف	مدرس ابتدائي	١٩٩٨حتى ٢٠٠٣
اشرف عبد الحليم رمضان	بني سويف	مدرس ثانوي	١٩٩٤حتى ٢٠٠٢
سامي سيد على محمد الزيات	بني سويف	مدرس بمدرسة التربية الفكرية بالواسطى	١٩٩٧اختفاء
سلطان بركات حميدة	بني سويف	مدرس إعدادي /رسم	١٩٩٦حتى ٢٠٠٣
سيد محمود صالح	بني سويف	مدرس لغة إنجليزية /بالأجر	١٩٩٤حتى ١٩٩٨
محمد احمد عبد الله محمد	بني سويف	مدري	١٩٩٤حتى ٢٠٠٣
محمد مصطفى عبد العزيز	بني سويف	مدرس ابتدائي	١٩٩٧حتى ٢٠٠٣
محمد زكى محمد عبد العزيز	بني سويف /سمسطا	مدرس إعدادي	١٩٩٥حتى ٢٠٠٢
جمال عبد التواب عويس خلف الله	بني سويف/ببا	مدرس	١٩٩٣حتى٢٠٠١
نبيل محمد طلب	بني سويف/ببا	موظف بالإدارة التعليمية	١٩٩٠حتى ٩٩
جمال حسن محمد معوض	بني سويف/سمسطا	مدرس ثانوي	١٩٩٥حتى ٢٠٠٣
رمضان جابر كامل محمد	بني سويف/سمسطا	مدرس	١٩٩٥حتى٢٠٠١
سيد حسنى على يوسف	بني سويف/سمسطا	مدرس ثانوي بالمعهد الدينى	١٩٩٢حتى٩٨

الاسم	المحافظة	المهنة	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
عامر جابر سعيد حافظ	بني سويف/سمسطا	مدرس ابتدائي	١٩٩٣حتى٩٨
عمر مسعود محمد مصطفى	بني سويف/سمسطا	مدرس	١٩٩٤حتى٩٨
محمد عبد السلام جاد المولى	بني سويف/سمسطا	مدرس	١٩٩٧حتى ٢٠٠١
محمد عبد الواحد محمد عبد الواحد	بني سويف/سمسطا	مدرس	١٩٩٨حتى٢٠٠٢
محمد عبد الستار حسن	بني سويف/ناصر	مدرس لغة عربية /حول لعمل إداري	حتى٩٨
طلعت احمد محمود	سوهاج	مدرس سابق/موظف بإدارة طما التعليمية	١٩٩٥حتى ٩٩
عادل صابر احمد حسان	سوهاج	مدرس	١٩٩٤حتى ٢٠٠٢
عبد الستار جاب الله رضوان مهران	سوهاج	مدرس	٩٥حتى٩٨
موسى احمد السيد	سوهاج	مدرس أول ثانوي بمدرسة طهطا الثانوية الصناعية	١٩٩٤حتى ٩٨
طارق محمود احمد عبد القادر	سوهاج /المراغة	مدرس رياضيات	١٩٩٤حتى٩٨
محسن فهمي علي	سوهاج /جرجا	مدرس بمدرسة عثمان ابن عفان الابتدائية	١٩٩٤حتى ٩٩
محمد على عبد الهادي سيد	سوهاج /جهينة	مدرس	١٩٩٥حتى ٢٠٠٣
أبو الفتوح أبو ضيف محمد	سوهاج /طهطا	مدرس	١٩٩٤حتى ٩٩
احمد محمد محمد	شرقية /أبو حماد	مدرس أزهري	١٩٩٦حتى ٢٠٠٣
عماد محمد مصيلحى	شرقية /فاقوس	مدرس	١٩٩٧حتى٩٨

الاسم	المحافظة	المهنة	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
سلامة إبراهيم حامد	غير معروف	مهندس كومبيوتر بهيئة الأبنية التعليمية	اعتقل
محمد السيد حجازي	غير معروف	مدرس عربي	اعتقل
محمد عبد اللطيف	غير معروف	مدرس	اعتقل
محمد على محمد	غير معروف	مهندس مدني بهيئة الأبنية	اعتقل
جمال احمد عبد ربه	فيوم	مدرس ثانوي بسنورس	اعتقل
حسن محمد على	قليوبية	مدرس	اعتقل
خالد شحاته أبو عوف	قليوبية	مدرس إعدادي بالقناطر	اعتقل
محمد مرسى حجاج	قليوبية	مدرس	اعتقل
ياسين عبد الستار ياسين	قليوبية	مدرس بمدرسة شبرا الخيمة الثانوية الميكانيكية	اعتقل
بدوي رمضان السيد	قنا	مدرس ابتدائي	١٩٩٢حتى ٢٠٠٣
جابر محمد حسن احمد	قنا /أر منت	مدرس لغة عربية بمعهد فتيات أزهري	١٩٩٤حتى٢٠٠٢
محمد مأمون الدر دير	قنا /أر منت	مدرس بمدرسة الزريقات بحري الإعدادية	١٩٩٢حتى٩٨
محمود محمد عبد الراضي	قنا /بندر قنا	أخصائي اجتماعي بإدارة قنا التعليمية	١٩٩٢حتى ٩٨
فتحي بغدادي موسى عيسى	قنا /قفط	مدرس	٩٥حتى٩٨
نصر أبو القاسم محمد نجيب	قنا الحميدات	مدرس بقنا الثانوية الزراعية	١٩٩٣حتى٩٨

جدول (٥)

أساتذة الجامعة المتهمون في قضايا التنظيمات الدينية

الاسم	المحافظة	الوظيفة	التنظيم	التهمة
السيد محمود عزت		أستاذ جامعي	إخوان	
احمد عوض	القاهرة	مدرس مساعد/هندسة حلوان	أخوان	عضوية التنظيم
د.السيد عبد الستار	السويس	مدرس /علوم القناة	أخوان	القضية ٨جنيات عسكرية لسنة ٩٥
د.حسين حسين شحاتة		أستاذ/تجارة الأزهر	أخوان	القضية ٨جنيات عسكرية لسنة ٩٥
د.عبد الحميد الغزالي	القاهرة	أستاذ/اقتصاد وعلوم سياسية	أخوان	القضية ٨جنيات عسكرية لسنة ٩٥
د.عز الدين ثابت	أسيوط	مدرس/طب أسيوط	أخوان	القضية ٨جنيات عسكرية لسنة ٩٥
د.محمد السيد حبيب	أسيوط	أستاذ/علوم أسيوط	أخوان	القضية ٨جنيات عسكرية لسنة ٩٥
محمد طه احمد وهدان	السويس	مدرس مساعد/زراعة القناة	أخوان	القضية ٨جنيات عسكرية لسنة ٩٥
د.محمد على بشر	المنوفية		أخوان	عضوية التنظيم
د.محمود حسين احمد	أسيوط	أستاذ/هندسة أسيوط	أخوان	القضية ٨جنيات عسكرية لسنة ٩٥
د.محمود عزت إبراهيم	الشرقية	أستاذ/طب الزقازيق	أخوان	القضية ٨جنيات عسكرية لسنة ٩٥
د. محي الدين الزايط	القاهرة	أستاذ/طب عين شمس	أخوان	القضية ٨جنيات عسكرية لسنة ٩٥

الاسم	المحافظة	الوظيفة	التنظيم	التهمة
د.بدر الدين غازي	أسيوط	رئيس نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط	إخوان	
د.جمال عبد الهادي	القاهرة	أستاذ تاريخ /الأزهر	إخوان	القضية ٨جنيات عسكرية لسنة ٩٥
د.حسين محمود حسين		الجامعة إلا سلامية	إخوان	
د. سالم نجم	القاهرة	أستاذ أمراض باطنه /طب الأزهر	إخوان	
سعيد سلامة	القاهرة	عضو المكتب التنفيذي لنوادي هيئة التدريس	إخوان	
د.عبد الكريم أبو الفضل	أسيوط	مدرس/تربية أسيوط	جماعة إسلامية	مسئول تدريب المجموعة إلى حاولت اغتيال الرئيس في أثيوبيا
محمد خليفة محمود	المنيا	معيد/دراسات إسلامية /المنيا	جماعة إسلامية	عضو في الجناح العسكري /اشتباك مسلح
د.عمر عبد الرحمن	الفيوم	أستاذ تفسير/الأزهر	جهاد	قضية اغتيال السادات
سعيد شوقي محمد		معيد/علوم	طلائع الفتح	عضوية التنظيم

جدول (٦)

عينة من الطلاب المعتقلين بالمرحلة الإعدادية

الاسم	المحافظة	المرحلة /الصف	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
محمد عبد الجواد محمد		الصف الثالث الإعدادي	١٩٩٤حتى ٩٩
محمود حسين على عبد المحسن	أسيوط	الصف الثالث الإعدادي	١٩٩٤حتى ٩٨
أسامة حماد إبراهيم	أسيوط	المرحلة الإعدادية/الصف الأول	١٩٩٥حتى ٩٩
حسن احمد عبد الرازق	أسيوط/منفلوط	المرحلة الإعدادية/الصف الأول	١٩٩٣حتى ٩٨
اشرف كساب عبد العليم	القاهرة/عين شمس	المرحلة الإعدادية/الصف الثالث	١٩٩١حتى٩٨
محمد أبو الوفا محمد عبد العزيز	سوهاج/جرجا	المرحلة الإعدادية	١٩٩٤حتى٢٠٠٢
احمد محمد كامل	قنا/قوص	المرحلة الإعدادية/ الصف الثالث	١٩٩١حتى ٩٨

جدول (٧)

عينة من الطلاب المعتقلين بالمرحلة الثانوية(عام/ازهرى)

الاسم	المحافظة	نوع التعليم	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
أسامة احمد محمود		طالب بالثانوية العامة	حتى٢٠٠٢
حمدي سعد عبد العظيم العشري		الصف الأول/ثانوي عام	١٩٩٣حتى ٩٨
خالد محمد عبد المقصود		الصف الأول/ثانوي عام	١٩٩٣حتى٩٨
عطية عبد العزيز أبو عيشة		الصف الثاني /ثانوي عام	حتى٢٠٠٢
محمود عبد المعز عبد الحكيم		الصف الثاني /ثانوي عام	حتى ٢٠٠٢
محمد أبو العزايم بهنسي الليثي	أسيوط	طالب بالثانوية الأزهرية	١٩٩٥حتى ٢٠٠٠
محمد شحاته محمد فرج	أسيوط	ثانوي عام	١٩٩٥حتى ٢٠٠٠
محمود احمد محمود سليمان	أسيوط	ثانوي عام	١٩٩٧حتى٢٠٠٠
مصطفى سيد جابر يوسف	أسيوط	الصف الأول /ثانوي أزهري	١٩٩٤حتى ٩٧
محمد خلف إسماعيل عطية	أسيوط/البدارى	ثانوي عام /الصف الثالث	١٩٩٦حتى٢٠٠١
وليد عبد المتجلي مكرم الله احمد	أسيوط/البدارى	ثانوي أزهري	١٩٩٥حتى ٩٨
سيد محمد جلال احمد	أسيوط/القوصية	ثانوي عام/القوصية الثانوية	حتى٩٧

الاسم	المحافظة	نوع التعليم	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
ياسر عبد الرحمن عطية زيد	أسيوط/بندر أسيوط	طالب بالثانوية العامة	١٩٩٥حتى٢٠٠٢
إبراهيم محمد حامد عثمان	الجيزة	الصف الثالث الثانوي العام	١٩٩٣حتى ٢٠٠٣
عمر حمدي خليل الأنصاري	الجيزة	الصف الأول/ثانوي عام	١٩٩٢حتى٩٨
محمد فاروق محمد جاد	الجيزة	ثانوي عام/طالب	١٩٩٨اختفاء
أيمن محمد عبد المجيد عمر	الجيزة/إمبابة	معهد القراءات الأزهري بالخازندار/الفرقة الثانية	١٩٩٢حتى ٢٠٠٣
عربي عبد الرشيد أمين	الجيزة/إمبابة	ثانوي عام/الصف الثانى	١٩٩٣حتى ٩٨
عصام السيد صابر	الجيزة/إمبابة	ثانوي أزهري	١٩٩٨حتى٩٨
عبد النبي سيد على عطا	الفيوم	المعهد الثانوي الأزهري	١٩٩٥حتى٩٨
احمد حمدي محمود عواد	القاهرة	الصف الأول/ثانوي عام	١٩٩٤حتى٩٧
سمير عبد المعطى محمد	القاهرة	طالب بمعهد القراءات الأزهري	١٩٩٤حتى٢٠٠٠
رفعت عبد الرحيم	القاهرة	طالب ثانوية عامة	١٩٩٤حتى ٩٨
على الله احمد حسن	القاهرة	طالب بالثانوية العامة	١٩٩٠حتى ٩٨
محمد عبد الخبير عبد الحميد عامر	القاهرة	الصف الثاني /ثانوي عام	١٩٩٦حتى ٩٧
محمد عبد العزيز عبد السلام نجم	القاهرة	ثانوي عام/طالب	١٩٩٥حتى ٢٠٠٠

الاسم	المحافظة	نوع التعليم	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
حمادة احمد عطية	القاهرة /شبرا	ثانوي عام	١٩٩٣حتى ٩٩
علي محمد إبراهيم متولي	القاهرة/ الزيتون	طالب بالثانوية العامة	١٩٩٣حتى٢٠٠٣
محمود نصير عبد اللطيف عمار	القاهرة/الأميرية	ثانوي عام/الصف الثاني	١٩٩٥حتى ٩٨
شريف محمد حافظ	القاهرة/الساحل	طالب بالثانوية العامة	١٩٩٦حتى ٩٨
محمد جلال عطية	القاهرة/عزبة النخل	طالب بمعهد القراءات الأزهري	١٩٩٣حتى ٩٨
محمد حامد عبد الفتاح علي	القاهرة/مدينة السلام	طالب بالثانوية العامة	١٩٩٥حتى٢٠٠٢
سيد محمد محمد سعد حسن	القليوبية	الصف الثاني /ثانوي عام	١٩٩٢حتى ٩٨
عطا رجب بركات سليمان	القليوبية	الصف الأول/ثانوي عام	١٩٩٢حتى٩٨
محمد محمد السيد مصطفى	القليوبية /أبو زعبل	ثانوي عام/الصف الأول	١٩٩٤حتى ٩٨
احمد محمود زين الدين	المنيا	ثانوي عام	١٩٩٧حتى٩٨
سيد عبد النبي محمد موسى	المنيا	الصف الأول/ثانوي عام	
عبد الرجال عبد الحميد خليفة حمودة	المنيا	الصف الثاني/ثانوي عام	١٩٩٦حتى ٩٧
علي محمد علي عيد	المنيا	ثانوي عام/الصف الثاني	١٩٩٣حتى٢٠٠٢
ممدوح شعبان عبد الجليل	المنيا	طالب بمعهد القراءات الأزهري	١٩٩٤حتى ٢٠٠١
رضا فتحي كامل	المنيا/سما لوط	طالب بالثانوية العامة	١٩٩٤حتى٩٨

الاسم	المحافظة	نوع التعليم	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
عادل كمال سليمان	المنيا/ملوي	طالب بالثانوية العامة	١٩٩٤حتى٢٠٠٢
عاطف احمد عبد الرحمن	المنيا/ملوي	ثانوي عام	١٩٩٥حتى٢٠٠١
محمد رشدي كامل	المنيا/ملوي	الصف الثالث/ثانوي عام	١٩٩٤حتى ٩٩
محمد عبد السلام على محمد	المنيا/ملوي	الصف الرابع /ثانوي أزهري	١٩٩٥حتى٢٠٠١
ناصر عبد الله محمد عمر	المنيا/ملوي	ثانوي عام/الصف الثاني	١٩٩٦حتى٢٠٠٢
وليد هاشم هاشم	المنيا/ملوي	ثانوي عام /الصف الثاني	١٩٩٤حتى٩٨
احمد فضالي طه	بني سويف	ثانوي أزهري	١٩٩٦حتى ٩٩
شعبان عبد العظيم شعبان	بني سويف	ثانوي أزهري/الصف الثاني	١٩٩٤حتى ٢٠٠٠
رمضان على محمد حسن	بني سويف	الصف الرابع ثانوي أزهري	١٩٩٢حتى ٢٠٠٣
طارق طه عويس طنطاوى	بني سويف	طالب بالثانوية العامة	١٩٩٦حتى ٢٠٠٠
محمد صالح سيد إبراهيم	بني سويف/ناصر	ثانوي الأزهري	١٩٩٤حتى٢٠٠٢
احمد عبد الرحيم عبد الرحيم	سوهاج	ثانوي أزهري	١٩٩٣حتى ٢٠٠٣
عرفة على عطية أبو النجا	سوهاج	ثانوي عام	١٩٩٤حتى ٩٩
محمود السيد الشافعي	سوهاج	طاب معهد القراءات	١٩٩٤حتى٢٠٠٠
مصطفى محمود احمد حموده	سوهاج	ثانوي أزهري	١٩٩٤حتى ٢٠٠٢

الاسم	المحافظة	نوع التعليم	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
محمد عبد الرحيم حسن عط الله	سوهاج/جرجا	ثانوي عام /طالب	١٩٩٤حتى٢٠٠١
ممدوح احمد يوسف البدرى	سوهاج/جهينة	طالب بالثانوية العامة	١٩٩٥حتى ٢٠٠٠
يسرى عبد الحميد عبد الحافظ	سوهاج/طما	طالب بالثانوية العامة	١٩٩٤حتى ٩٨
ياسر عبد الغنى على عثمان	قليوبية /شبرا الخيمة	ثانوي عام /الصف الثاني	١٩٩٢حتى٩٨

جدول (٨)

عينة من الطلاب المعتقلين بالتعليم الفني بأنواعه تجارى/زراعي/صناعي

الاسم	المحافظة	نوع التعليم	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
على سعيد على	أسوان	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٩٩
نور الدين إسماعيل محمود	أسيوط	تعليم تجارى	١٩٩٣حتى٢٠٠٠
محسن كرام حسن على	أسيوط	تعليم زراعي	١٩٩٣حتى ٩٨
هانى محمد عبد العال	أسيوط	تعليم صناعي	١٩٩٣حتى ٩٩
محمد كمال محمود	أسيوط	ثانوى مريض	١٩٩٣حتى ٩٨
خالد خلف عبد المتجلي على	أسيوط/ساحل سليم	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى٢٠٠٢
سيد محمد سليم احمد	أسيوط/ساحل سليم	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٢٠٠١
ياسر كامل حسن محمد حمزة	أسيوط/منفلوط	تعليم تجارى	١٩٩٤حتى٢٠٠٢
محمد أبو العباس محمد	الإسكندرية	تعليم صناعي	١٩٩٢حتى ٩٨
خالد السعيد إبراهيم	البحيرة/دمنهور	تعليم تجارى	١٩٩٤ حتى ٩٨
مصطفى محمد فرغلي عبد اللطيف	الجيزة/ إمبابة	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى٢٠٠٢
عماد محمد عبد الرازق متولي	الشرقية/ كفر صقر	تعليم صناعي	١٩٩٦حتى ٢٠٠١

الاسم	المحافظة	نوع التعليم	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
احمد عبد الله محمد على	الشرقية/الزقازيق	تعليم صناعي	١٩٩٦حتى٩٩
عبد الأخر رحيم محمد	الفيوم/ ابشواى	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى ٩٨
كما ل عبد الهادي إبراهيم معوض	الفيوم/ابشواى	تعليم تجارى	١٩٩٣حتى٢٠٠٣
احمد الفاوى محمود سليمان	القاهرة	تعليم تجارى	١٩٩٥حتى ٩٧
حمدي محمد جلال	القاهرة	تعليم تجارى	١٩٩٢ حتى ٩٧
علاء حنفي محمود محمدين	القاهرة	تعليم تجارى	١٩٩٢حتى ٩٨
سامي محمد عثمان غزال	القاهرة	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى٢٠٠٠
على سيد على احمد	القاهرة	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٩٧
نشأت عبد العزيز عبد المنعم	القاهرة	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى ٢٠٠٠
محمد عبد العزيز عبد السلام	القاهرة /الأميرية	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى ٩٧
إبراهيم محمد إبراهيم متولي	القاهرة /الزيتون	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى٢٠٠٢
أيمن محمد عز الدين محمد	القاهرة /المرج	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى ٩٩
سعيد مصطفى عبد الغنى الزينى	القليوبية	تعليم صناعي	١٩٩٣حتى ٩٧
إسماعيل محمد عبد الرحمن	المنيا	تعليم تجارى	١٩٩٤حتى ٩٨
عبد الرجال عبد الحميد خليفة حمودة	المنيا	تعليم تجارى	١٩٩٦حتى ٩٨

الاسم	المحافظة	نوع التعليم	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
صفوت قطب نجيب	المنيا	تعليم زراعي	١٩٩٦حتى ٩٧
محسن حسن تونى خضر	المنيا	تعليم زراعي	١٩٩٥حتى٢٠٠٠
محمد حسن تونى خضر	المنيا	تعليم زراعي	١٩٩٥حتى٩٨
أحمد بدوي نجيب عمر	المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى٩٨
احمد عباس عبد الرحيم عباس	المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٩٨
احمد عبد الحميد طلبة	المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٣حتى ٩٧
احمد عيد عبد الحميد محمد	المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٢٠٠٣
خالد إمام حسنين	المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٩٨
سيد عبد النبي محمد محروس	المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٩٨
عادل كمال سليمان	المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى٢٠٠٠
على محمد على عيد	المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٣حتى ٢٠٠٠
منصف فرغلى عبود حسن	المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى ٩٨
مؤمن مرسى محمد مرسى	المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى٩٨
مصطفى محمود جابر سيد بدوى	المنيا/بندر المنيا	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٢٠٠١
حماده عبد الحليم على صالح	المنيا/دير مواس	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٢٠٠١

الاسم	المحافظة	نوع التعليم	الحد الأدنى لسنوات الاعتقال
حسين إسماعيل رضوان عمر	المنيا/ملوي	تعليم صناعي	١٩٩٢حتى٩٨
عبد الغنى سيد عبد الغنى	المنيا/ملوي	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى ٢٠٠١
أسامة فاروق عويس رمضان	بني سويف	تعليم زراعي	١٩٩٢حتى ٢٠٠٣
وحيد جلال محمد بدر	بني سويف	تعليم زراعي	١٩٩٥حتى ٢٠٠٠
جمال شعبان زكى	بني سويف/ببا	تعليم صناعي	١٩٩٦حتى٩٨
اشرف عبد الرحمن حسين	بور سعيد	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٢٠٠٠
تامر يوسف السيد	بور سعيد	تعليم صناعي	١٩٩٣حتى ٩٩
محمد عثمان احمد	بور سعيد	تعليم صناعي	١٩٩٤حتى ٢٠٠٠
منصور أبو عمر محمد	سوهاج	تعليم تجارى	١٩٩٤حتى٩٨
حسين فهمي على حسن	سوهاج	تعليم زراعي	١٩٩٤حتى٢٠٠٠
احمد محمد السيد احمد	سوهاج	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى ٩٧
اشرف محمد سالم	سوهاج /اخميم	تعليم تجارى	١٩٩٥حتى٩٨
محمود صديق محمد	سوهاج /اخميم	تعليم صناعي	١٩٩٥حتى ٩٨
بهاء حماده محمد على	سوهاج/دار السلام	تعليم تجارى	١٩٩٤حتى ٢٠٠١
عمر عبد الحميد عبد العال	سوهاج/طما	تعليم تجارى	١٩٩٤حتى٩٩

جدول (٩)

طلاب تحت الاعتقال يؤهلون للعمل كمدرسين

الاسم	المحافظة	الكلية	تحت الاعتقال
رضا عبد الحميد احمد حسن	المنيا	آداب/المنيا/لغةعربية/ الفرقة الثالثة	١٩٩٤حتى ٩٨
صالح احمد موسى دياب	القاهرة	آداب/بنها/لغة عربية /الفرقة الثانية	١٩٩٣حتى ٢٠٠٢
اشرف حسنى محمد	القاهرة	آداب/عين شمس/لغة عربية	١٩٩٢حتى ٢٠٠٠
سيد أبو سريع سيد حسن	القاهرة	آداب/عين شمس/لغة عربية	حتى ٢٠٠٢
سيد عثمان محمد موسى	أسيوط	تربية	١٩٩٣حتى ٩٨
عامر بن الياس	أسيوط	تربية	١٩٩٣حتى ٩٨
يوسف الحسيني يوسف	القليوبية	تربية	١٩٩٤حتى ٩٨
احمد محمد سيد قبيص	سوهاج	تربية	١٩٩٤حتى ٩٨
منصور عبد الساتر	أسيوط	تربية / أسيوط	١٩٩٣حتى ٢٠٠٠
شعبان عبد الواحد محمد	بنى سويف	تربية /أزهر/الفرقة الثانية	١٩٩٧حتى ٢٠٠١
امجد مصطفى احمد فهد	القاهرة	تربية /أزهر/لغة عربية	٢٠٠٢حتى ٢٠٠٣

الاسم	المحافظة	الكلية	تحت الاعتقال
احمد عبد الرحمن احمد	أسيوط	تربية /أسيوط	١٩٩٢حتى ٩٩
احمد فاروق خالد عبد الناصر	أسيوط	تربية /أسيوط /فرقة أولى	١٩٩٤حتى ٢٠٠٢
مصطفى الداخلي احمد سعد	أسيوط	تربية /الفرقة الثالثة	١٩٩٤حتى ٢٠٠٢
محمد حسن رحيم حسن	بني سويف	تربية /الفيوم	١٩٩١حتى ٢٠٠٢
عبد الناصر محمد سعيد	الفيوم	تربية /الفيوم /الفرقة الثالثة	١٩٩٣حتى٩٨
خالد زين العابدين على حسن	المنيا	تربية /المنيا	١٩٩٤حتى ٢٠٠١
احمد محمد صادق محمد	سوهاج	تربية /إنجليزي/الفرقة الثالثة	١٩٩٤حتى ٩٧
عبد الناصر حسن أبو طالب	بني سويف	تربية /بني سويف/الفرقة الثالثة	١٩٩٦حتى ٢٠٠٣
يوسف يحيى يوسف بركات	بني سويف	تربية /بني سويف/انجليزى/الفرقة الثانية	١٩٩٤حتى ٩٨
ضياء محمد رجب	سوهاج	تربية /سوهاج	١٩٩٤حتى ٩٨
علاء الدين عبد النبي عبد الحكيم	سوهاج	تربية /سوهاج/الفرقة الأولى	١٩٩٤حتى ٢٠٠٣
علاء الدين بدوي عبد النبي	سوهاج	تربية /سوهاج/الفرقة الثالثة	١٩٩٥حتى٢٠٠٣
عبد النبي سالم إبراهيم سليمان	بني سويف	تربية /عين شمس/إنجليزي/الفرقة الثانية	١٩٩٤حتى ٩٨
احمد شوقي محمد موسى	أسوان	تربية أسوان	١٩٩٣حتى ٩٨
اشرف محمد السيد الضبع	المنيا	تربية نوعية	١٩٩٦حتى٢٠٠٠

الاسم	المحافظة	الكلية	تحت الاعتقال
ممدوح طه الأمين محمود فرغلى	أسيوط	تربية نوعية /أسيوط/الفرقة الثالثة	١٩٩٥حتى ٢٠٠٣
رمضان احمد محمود	المنيا	تربية نوعية /المنيا/	١٩٩٤حتى ٩٨
بدوي مفضل عبد التواب عبد القادر	المنيا	تربية نوعية /المنيا/الفرقة الرابعة	١٩٩٤حتى ٢٠٠٠
وائل احمد محمد حسين	الفيوم	دار علوم	١٩٩٥ حتى ٢٠٠٣
علاء احمد على	المنيا	دار علوم	١٩٩٥حتى٩٩
خالد احمد مصطفى	سوهاج	دار علوم	١٩٩٤حتى ٢٠٠٣
محمد عبد الرحيم حسن عطا الله	سوهاج	دار علوم	١٩٩٤حتى ٢٠٠٠
ناصر احمد الرافعي	سوهاج	دار علوم	١٩٩٥حتى ٩٨
محمد المتولي خفاجة المتولي	دقهلية	دار علوم /الفرقة الثالثة	١٩٩٥حتى ٩٧
حسام سلامة مصطفى عطية	القاهرة	دار علوم /الفرقة الأولى	١٩٩٣حتى٩٨
رفاعى محمد عثمان محمد غزال	القاهرة	دار علوم /الفرقة الأولى	١٩٩٥حتى ٩٧
ناصر منصور حمادة محمود	القاهرة	دار علوم /الفرقة الأولى	١٩٩٢حتى ٩٧
نصر داو ود عطية داو ود	المنيا	دار علوم /الفرقة الأولى	١٩٩٧/اختفاء
عبد الله محمد عبد الله حمود	قليوبية	دار علوم /الفرقة الأولى	١٩٩٤حتى ٩٨
السيد السيد احمد عبد العال	الشرقية	دار علوم /الفرقة الثالثة	١٩٩٣حتى ٢٠٠٣

الاسم	المحافظة	الكلية	تحت الاعتقال
طه شحاته محمد احمد	الشرقية	دار علوم /الفرقة الثالثة	١٩٩٤حتى ٩٨
الزنفلي احمد السيد	الدقهلية	دار علوم /الفرقة الثالثة	١٩٩٤حتى ٩٧
بحبح حمدي محمد عبد الوهاب	غير معروف	دار علوم /الفرقة الثانية	حتى ٢٠٠١
حسن سليمان حسن محمد	غير معروف	دار علوم /الفرقة الثانية	حتى ٢٠٠٣
شكري إبراهيم مصطفى	غير معروف	دار علوم /الفرقة الثانية	حتى ٢٠٠١
عبد الناصر محمد على	غير معروف	دار علوم /الفرقة الثانية	حتى ٢٠٠١
كمال على عبد الرحمن الخديوي	غير معروف	دار علوم /الفرقة الثانية	حتى ٢٠٠١
كمال كمال الدين عليوة	غير معروف	دار علوم /الفرقة الثانية	حتى ٢٠٠١
محمد حسنى عبد الباقي	غير معروف	دار علوم /الفرقة الثانية	حتى٢٠٠١
محمد أمين احمد حسن	الفيوم	دار علوم /الفرقة الثانية	١٩٩٤حتى ٢٠٠٣
احمد إسماعيل رياض محمد زفافي	القاهرة	دار علوم /الفرقة الثانية	١٩٩٣حتى ٢٠٠١
خالد عبد الرازق عبد الجليل	القاهرة	دار علوم /الفرقة الثانية	١٩٩٢حتى ٩٨
ولبد محمد فتحي خالد محمد	القاهرة	دار علوم /الفرقة الثانية	١٩٩٣حتى ٢٠٠١
رمضان مصطفى تونى	المنيا	دار علوم /الفرقة الثانية	١٩٩٤حتى ٢٠٠١
محمد محمود على عوض	بنى سويف	دار علوم /الفرقة الثانية	١٩٩٥حتى٢٠٠٠

الاسم	المحافظة	الكلية	تحت الاعتقال
محمد طه احمد محمد صبيح	جيزة	دار علوم /الفرقة الرابعة	١٩٩٣حتى٩٨
ياسر محمود عطا الله طلبة	المنيا	دار علوم /الفيوم/الفرقة الرابعة	١٩٩٣حتى ٢٠٠٣
عبد المنعم احمد محمد احمد القليل	الجيزة	دار علوم /القاهرة /الصف الأول	١٩٩٦حتى ٢٠٠٢
أبو القاسم حسن عبد الله	القاهرة	دار علوم /القاهرة /الفرقة الثانية	١٩٩٢حتى ٢٠٠٣
سعيد شحاته عبد العال	جيزة	دار علوم /القاهرة /الفرقة الأولى	١٩٩٢حتى ٢٠٠٣
بدر شعبان احمد عبد المجيد	أسيوط	دار علوم /القاهرة/الفرقة الأولى	١٩٩٣حتى ٢٠٠٣
صلاح عشماوى محمد إبراهيم	الشرقية	دار علوم /القاهرة/الفرقة الثانية	١٩٩٧حتى ٢٠٠٢
محمود طه احمد محمد صبيح	الجيزة	دار علوم /القاهرة/الفرقة الرابعة	١٩٩٣حتى ٢٠٠٣
هانى السيد عبد الهادى	القاهرة	دار علوم /القاهرة/الفرقة الرابعة	٢٠٠٠حتى ٢٠٠٣
عادل كمال سليمان	المنيا	دار علوم /المنيا/الفرقة الأولى	حتى ٢٠٠٣
عماد الدين رفعت على سعد	المنيا	دار علوم /المنيا/الفرقة الثانية	١٩٩٥حتى٢٠٠١
محمود محمد سعد احمد	الشرقية	دار علوم/الزقازيق	١٩٩٦حتى ٩٧
أسامة صلاح محمد عبد الرحمن	المنيا	لغة العربية /أزهر أسيوط/الصف الأول	١٩٩٥حتى ٩٧
وائل عبد التواب عويس	الفيوم	لغة عربية	١٩٩٣حتى ٩٨
عصام احمد سليم	المنيا	لغة عربية /أزهر	١٩٩٧حتى ٢٠٠٢

الاسم	المحافظة	الكلية	تحت الاعتقال
محمد إبراهيم محمد	بنى سويف	لغة عربية /أزهر	١٩٩٥حتى٩٩
أبو الحسن رفيق محروس	أسيوط	لغة عربية /أزهر أسيوط/الفرقة الأولى	١٩٩٤حتى ٩٨
احمد عبد الباسط عبد الحميد	سوهاج	لغة عربية /أزهر أسيوط/الفرقة الرابعة	١٩٩٥حتى ٢٠٠٣
محمد عطية حافظ ابراهيم	القاهرة	لغة عربية /الأزهر	١٩٩٣/اختفاء
عاطف عبد الظاهر حسب النبي	سوهاج	لغة عربية /الأزهر /أسيوط	١٩٩٣حتى ٢٠٠٠
محمد عبد البديع إبراهيم	شرقية	لغة عربية /الأزهر /الزقازيق	١٩٩١حتى ٩٨
اشرف ثابت عبد العال سيد	أسيوط	لغة عربية /الفرقة الأولى	١٩٩٤حتى ٩٨
عبد النبي سيد على عطا	الفيوم	معهد المعلمين الأزهري	١٩٩٤حتى ٢٠٠٢
خشن محمد محمد سيد السنباطى	أسيوط	معهد المعلمين الأزهري	١٩٩٦حتى ٢٠٠٣
مصطفى ربيع عبد الفتاح حسين	بنى سويف	معهد المعلمين الأزهري	١٩٩٦حتى ٢٠٠١
عبد الرازق محمد سيد عوض	أسيوط	معهد المعلمين الازهرى /الفرقة الرابعة	١٩٩٣حتى ٢٠٠٠
مصطفى حسن عبد العليم	أسيوط	معهد المعلمين الأزهري /القوصية	١٩٩١حتى ٢٠٠٢
محمد محمد سيد السنباطى	سوهاج	معهد المعلمين الأزهري /سوهاج	١٩٩٦حتى ٢٠٠٣

جدول (١٠)

عينة لبعض القيادات النقابية المحلية المنتمية لجماعة الأخوان المسلمين

الاسم	الموقع النقابي	المحافظة	النشاط السياسي
أمين سعد	نقيب معلمين للمحافظة	الشرقية	اتهم في القضية العسكرية جنيات رقم ٨ لسنة ٩٥الخاصة بالإخوان، حكم عليه بالسجن٣سنوات
محمد عبد المنعم	نقيب معلمين لإدارة تعليمية	إدارة وسط /القاهرة	اتهم في القضية العسكرية جنيات رقم ٨ لسنة ٩٥الخاصة بالإخوان
أبو المجد صيام	عضو مجلس نقابة فرعية	إدارة السنطة /الغربية	اعتقل أعوام ٩١/٩٤/٩٥مرشح التحالف الاسلامى للبرلمان في انتخابات ٩٥
فوزي عبد السلام	عضو مجلس نقابة فرعية منذ ٩١/١٩٩٥	إدارة شبين الكوم/منوفية	مرشح التحالف الاسلامى للبرلمان انتخابات ٩٥و٨٧
صلاح أبو الفضل	عضو مجلس نقابة فرعية لأكثر من دورة	إدارة ادكو/ البحيرة	مرشح التحالف الاسلامى للبرلمان في انتخابات ١٩٩٥عضو المجلس المحلى لمدينة ادكو

الاسم	الموقع النقابي	المحافظة	النشاط السياسي
خلف جاد المولى	عضو مجلس إدارة صندوق التكافل الاجتماعي للمعلمين بقوص وخاض الانتخابات النقابية عدة مرات	قوص /قنا	مرشح التحالف الاسلامى في انتخابات ٨٧و ٩٥

جدول (١١)

عينة من كوادر الإخوان المنتمين للمؤسسة التعليمية والمرشحين للبرلمان والذين نجح بعضهم بالفعل في كسب عضويته[٣٧]

الاسم	الانتماء الحزبي	الوظيفة	الدائرة	النشاط العام
إبراهيم أبو طالب إبراهيم	أخوان	موجه بالمعاش	دائرة ثانية/شرقية	عضو برلمان ١٩٨٧
أبو المجد صيام	تحالف إسلامي	مدير مدارس الجيل المسلم/مدرس، سابق بمدرسة ميت ميمون الإعدادية	السنطة/غربية	عضو بجماعة الإخوان وتم اعتقاله في أعوام ٩١/٩٤/٩٥، ومرشح في انتخابات ٩٥
احمد محمد البس	إخوان	موجه بالمعاش	دائرة ثانية /غربية	مرشح /وعضو برلماني ١٩٨٧
جاد كمال خضيرة	تحالف إسلامي	مدرس إعدادي بالجمالية	الجمالية/دقهلية	داعية إسلامي وخطيب ومرشح لانتخابات ٩٥

[37]) بيانات الجدول مأخوذة من الأخوان المسلمون تحت قبة البرلمان، جريدة الشعب المصرية أعداد مختلفة شهر أكتوبر نوفمبر ٩٥، وكتاب دليل النخبة البرلمانية الصادر عن مركز دراسات الأهرام

الاسم	الانتماء الحزبي	الوظيفة	الدائرة	النشاط العام
خلف الله جاد المولى	تحالف إسلامي	مدرس بمدرسة المقارين الابتدائية	فقط/قنا	خاض انتخابات برلمان ٩٥/٩٠/٨٧
سيد احمد يوسف	إخوان	رئيس وحدة الشئون المالية بمدرسة الشورى الإعدادية بكفر الزيات	كفر الزيات /غربية	عضو مجلس نقابة خدمات المعلمين /عضو برلمان ٢٠٠٠
صلاح أبو الفضل	تحالف إسلامي		ادكو/البحيرة	عضو مجلس إدارة نقابة ادكو التعليمية لدورتين متتاليتين، عضو المجلس المحلى لمدينة ادكو نشط بجمعية أبو بكر الصديق الإسلامية /مرشح انتخابات ٩٥
عبد الراضي محمد مرسى	التحالف الاسلامى	موظف بالإدارة التعليمية بأرمنت	أرمنت	مرشح انتخابات ٩٥

الاسم	الانتماء الحزبي	الوظيفة	الدائرة	النشاط العام
فوزي عبد السلام مصطفى	تحالف إسلامي	مدرس/ناظر مدرسة التربية الإسلامية من عام ٨٨/٨١،مدير مدرسة الزهراء الإسلامية التابعة لجمعية تحفيظ القران	بندر شبين الكوم/المنوفية	عضو مجلس نقابة المهن التعليمية بالمنوفية من ٩٥/٩١ ،رشح لانتخابات البرلمانية عام ٨٧،٩٥
لاشين أبو شنب	إخوان	مدير مرحلة بالتربية والتعليم	دائرة أولى /غربية	عضو برلماني ١٩٨٧
محمد مندوه محمد العزباوى	إخوان	موجه بالتربية والتعليم /مدير مدارس الجيل المسلم بطنطا	دائرة أولى طنطا /غربية	مؤسس الجمعية التربوية الإسلامية عام ٧٩/اعتقل في أعوام ٩٢،٦٥،٥٥، رشح على قوائم التحالف الاسلامى عام٩٥،وعضو برلمان ٢٠٠٠
محمد موسى عمر	تحالف إسلامي	موجه مالي بالإدارة التعليمية بالحسينية	الحسينية /شرقية	مرشح في انتخابات ٩٥
محمود احمد نافع	إخوان	مدير عام التربية والتعليم بالدقهلية	دائرة ثانية /دقهلية	عضو برلماني ١٩٨٧

الاسم	الانتماء الحزبي	الوظيفة	الدائرة	النشاط العام
محمود على عبد الحليم	إخوان	وكيل مدرسة	دائرة ثانية /المنيا	عضو برلماني ١٩٨٧
مدثر محمد إبراهيم	تحالف إسلامي	مدير إعدادي	القوصية /أسيوط	داعية إسلامي،اعتقل عامي ٨١،٨٩عندما كان مرشحا لمجلس الشورى .نشط بجمعية الثقافة الإسلامية بالقوصية
مسعد عمر الدسوقى	التحالف الاسلامى	رئيس قسم بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية	بندر المنصورة / الدقهلية	مرشح في انتخابات ٨٧
مصطفى رمضان محجوب	إخوان	موجه بالمعاش	دائرة أولى/ قنا	عضو برلماني ١٩٨٧
مصطفى على عوض	إخوان	مدرس سابق بالتربية والتعليم	قسم شرطة الفيوم /الفيوم	عضو برلمان ٢٠٠٠
يوسف البدرى	اتجاه اسلامى /حزب الأحرار	مدرس ثانوي	حلوان /القاهرة	عضو برلمان ٨٧، احد ابرز رموز رفع قضايا الحسبة على المفكرين /ورشح نفسه أيضا في انتخابات ٩٠

ثقافة التميز في العملية التعليمية

بين المنهج الخفي وثقافة التلقين

الدكتورة / إلهام عبد الحميد بلال[38]

ترتبط الثقافة التلقينية بثقافة التمييز بل تعد هي مصدرها حيث أنها تستند على الفكرة الأحادية التي ترفض الآخر ومن ثم ترفض التحليل والمراجعة والاختلاف، وتسمى تلك الثقافة بثقافة الذاكرة لأنها تعتمد على النقل الجامد الغير موضوعي وهو وسيلة لنقل الإجابات الجاهزة دون فهم أو تحليل نقدي كما هو الحال في التعليم الحواري الذي هو وسيلة لفحص كل ما هو موروث أو لمراجعة الإجابات والحلول بما يتلاءم مع العقل وبذلك فالمناخ المدرسي من خلال الثقافة التلقينية السائدة هو وسيلة لنشر وتدعيم ما هو موروث ومتفق عليه وبمعنى آخر وسيلة لنشر ثقافة تتسم بالتمييز لأنها لا تهتم بوجهات النظر المتعارضة أو المختلفة ولا تراعي استخدام آليات النقد والتقويم وإنما هي ثقافة تستند على السرد والنقل وتستند الثقافة التلقينية على الصمت والخوف ومن ثم فهي أحد آليات وجود التمييز الديني حيث أنها تحرم المتعلم من استخدام المناقشات العقلانية والموضوعية وتجعلهم يستسلمون إلى ما هو كائن على أنه حتمي ويقيني ويبتعدون عن الموضوعية لصالح الأهواء الشخصية أيضاً يبتعدون عن التفاعل والمشاركة المجتمعية لأنها ثقافة تستند على نفي الآخر.

وترتبط الثقافة التلقينية بنفي الآخر الأقل عدداً أو قوة ويتضح ذلك في الممارسات داخل الحجرات الدراسية حيث يتحدث طرف واحد غالباً يكون الأقوى ولا يسمح للفئات الأخرى بالمشاركة في الحوار كما يتضح في خروج الأقل عدداً من حصص الدين وما يترتب على ذلك من مشاعر الاغتراب

---

[38] وكيل كلية التربية – جامعة القاهرة

والعزلة والقهر أو من خلال إجبار الفئة الأقل عدداً في شهر رمضان على الصوم وذلك لإغلاق الكانتين أو لإجبارهم على المشاركة في أنشطة تعكس ثقافة إسلامية من خلال الإذاعة على سبيل المثال التي تكثف وتركز على الأنشطة الدينية ومن هنا تشعر الأقلية بمشاعر القهر والعزلة والاغتراب الذي هو نتاج لمناخ يستند على التميز الديني.

والتعليم التلقيني يخلق مناخاً متحيزاً نحو اتجاه واحد بشكل جامد وغالباً ما يستند المناخ على العواطف والانفعالات ومن ثم تنتفي فكرة المراجعة والتحليل والتركيب والاستنباط والتقويم ويظهر فقط التركيز على نقل الموروث ومن ثم لا يستخدم المتعلم العمليات العقلية التي تجعله لا يقبل الأفكار كما هي ويحفظها دونما الوعي بها والتدقيق والدخول معها في حوار قد يسمح بالقبول أو الرفض للسائد والموروث بشجاعة تكشف عن بعض الأفكار الخاطئة والممارسات غير السليمة وبالتالي لا تسمح الثقافة التلقينية بتصحيح ومراجعة المنقول والموروث ويظل المتعلم يعتقد في أفكاره الخاطئة ويتمسك بها دونما مراجعة أو تصحيح .

يتضح مما سبق العلاقة بين التمييز والتلقين فالتمييز ظاهرة تمارس بشكل عام في المجتمعات التي تتسم بالقهر والتسلط وتفتقر للحرية والعدل والمساواة أيضاً تنتشر بين الفئات الفقيرة والضعيفة على وجه التحديد ويأتي التمييز الديني كأحد أشكال التمييز الذي يمارس ضد الآخر بإدعاء أن البعض يمتلكون الحقيقة المطلقة وإدعاء أن البعض يمثل الدين الصحيح ومن ثم يمارس القهر والتعصب والتسلط الذي يهدد حقوق الآخرين وحريتهم وغالباً ما يحدث هذا ضد الأقلية الدينية أو الثقافية .

وتقوم بعض المؤسسات التربوية بوجه عام من خلال ممارسة نسق قيمي لا يراعي حقوق الإنسان وحرية الاختلاف والتعددية والتسامح مع الآخر في هدر حقوق الأقلية حتى ولو كان الأمر غير معلن وغير واضح وإذا كان للمواطن

الحق في أن يعيش في وطنه دون تمييز بغض النظر عن اللون أو الدين أو الموقع الاجتماعي فإن هذا يتطلب النظر بموضوعية لبعض الممارسات التي تمارس داخل المؤسسات التربوية وعلى وجه التحديد مؤسسة التعليم لاسيما من خلال منظومة القيم الغير معلن عنه والتي تمارس بشكل يومي دونما الوقوف عليها في بيئة تعليمية داعمة بالتحيز والتمييز الثقافي والديني .

والجدير بالذكر أن البيئة الصفية أي بيئة الفصل هي جزء لا يتجزأ من البيئة المدرسية التي هي بدورها انعكاس لبيئة المجتمع وثقافته فإذا كان المجتمع يفتقر لمناخ مدعم للحرية والعدل والمساواة فإن البيئة المدرسية والصفية لا بد وأن تفتقر أيضاً لهذا المناخ ولعل الكثير من الدراسات والبحوث قد كشفت عن انتشار المناخ التسلطي الذي يتسم بالقهر وعدم التسامح داخل البيئة الصفية وقد أشارت تلك الدراسات على أن هذا المناخ يعود للثقافة التلقينية القهرية التي تحرم المواطن من التعبير عن رأيه وعن مواجهة الآخر دونما خوف كما أن تلك الثقافة التي لا تحترم الحوار تجعل الفرد يشعر بالخوف والتوتر والقلق من الآخر لأنه يخاف المواجهة والتفاعل والمشاركة كما يخاف التواصل والاتصال والعمل الجماعي ويفضل العزلة ومن ثم تظهر بعض الخصائص والسمات لدى الأقلية كما أن ثقافة العنف والظلم تمارس ضد الأقليات وضد الأكثر ضعفاً .

ولا شك أن استمرار سيادة الثقافة التلقينية في التعليم يخلق واقعاً منافياً لحقوق الإنسان ذلك أن تلك الثقافة تفتقد كثيراً لمناخ الحرية والديمقراطية وتعتمد على آليات التهديد والوعيد كبديل للإقناع والتفكير المنطقي والعلمي مما أدى إلى استمرار هيمنة نماذج وأساليب وأدوات قاصرة وانتشار عادات وتقاليد وسلوكيات داخل العملية التعليمية تتسم بالتناقض والازدواجية وعدم الاتساق.

ويمكن أن نزعم أن الثقافة التلقينية هي أحد آليات إنتاج ثقافة التمييز وذلك من خلال الآتي:

١- الحد من حرية تفكير الطلاب وحرية التعبير عن رأيهم .
٢- غياب لغة الحوار العقلاني والاستناد إلى الانفعالات والعواطف
٣- غياب قيم العدالة والمساواة بين الطلاب
٤- غياب لغة التواصل والاتصال بين الطلاب والمتعلمين
٥- غياب المشاركة والعمل الجماعي التعاوني
٦- غياب التعددية الفكرية ومن ثم ظهور التعصب ونفي الآخر
٧- ظهور السلبية والاتكالية
٨- سيادة الجمود والرتابة ومشاعر العجز والإحباط لدى الطلاب

إن طريقة النقل والتلقين السائدة في العملية التعليمية تفتقد للمشاركة والتفاعل وتسهم في إعداد أجيال غير مؤهلين للتفكير الناقد والتفكير المبدع مستعدة لتقبل ما يملى عليها من أفكار وأراء الآخرين دون مناقشة أو نقد وهي في ذات الوقت لا تعترف بحق الآخرين في الاختلاف لأنها لا تمتلك هذا الحق

في ذات الوقت فإن تطوير العملية التعليمية من أجل التخلص من ثقافة التمييز تتطلب تغيير النمط القيمي السائد لصالح أن يعي المتعلم حقوقه ذلك أن عدم الوعي يجعله أكثر ميلاً في التفريط في هذه الحقوق أما الوعي بها يمكن أن يجعل المتعلم أكثر تماسكاً بقيم المشاركة والاعتزاز بالنفس والتسامح والتضامن واحترام الآخر المختلف

إن تطوير العملية التعليمية من أجل التخلص من ثقافة التمييز يتطلب التخلص أولاً من الثقافة التلقينية التي تتناقض من ثقافة حقوق الإنسان ذلك أن تلك الثقافة أي الثقافة التلقينية تسلب إنسانية المتعلم وتجمد عقله وتسلبه حريته وحقه في المشاركة وتجعله طرفاً سلبياً غير واثق من نفسه وغير قادر على تحمل مسئوليته ومن ثم يفتقر المتعلم إمكانية ممارسة حقه في التعبير وحقه في الاختلاف وحقه في الاختيار وحقه في التواصل مع الآخر ومن ثم تظهر ثقافة

التمييز الديني

أن التعليم التلقيني هو تعليم ضد المواطنة لأنه يحرم المتعلم من النظرة التعددية ويجعله لا يملك حالة الوعي بذاته وحالة الوعي بالعالم المحيط به فتظهر النزعة الفردية والسلبية والإتكالية لديه .

والتعليم التلقيني هو تعليم يؤكد على التمييز لأنه يؤدى إلى تطويع المتعلم وإبعاده عن مشاكله وتزييف وعيه والتأكيد على حالة الاغتراب التي أطلق عليها الوعي الساذج لدى فرير ومن ثم فهو تعليم ترويضي يجعل المتعلم متكيف ويبعده عن التفكير الإنساني .

ولكن إذا أراد الإنسان أن يصل إلى تعليم واعي ناقد فعليه أن يتخلص من الثقافة التلقينية ويتحول إلى ثقافة حوارية تجعله قادر على المشاركة في التغيير من خلال تحرير شامل لطاقاته العقلية والوجدانية وتخليصه من التلقين الذي يفصل بين العقل الواعي والعالم ومشاكله

إن حرية المتعلم لا بالمعنى السياسي فقط وإنما الحرية الثقافية والدينية هي القادرة على أن تقوده إلى الابتكار والإبداع ولكي يحقق ذلك عليه أن يفهم ذاته ويفهم العالم المحيط به ويدخل مع العالم في علاقة تأثير وتأثر من خلال حوار عقلاني يجعله يفكر بذاته وبعقله لا بعقل منقول أو مستورد له وثقافة لا تعبر عنه

أن التعليم الحواري الذي ينافي التعليم التلقيني هو الوسيلة لتجاوز التمييز الديني ذلك أنه يصبح أداة للفهم والاستفسار والوعي ومحاولة التغيير وهو وسيلة لمناقشة ما هو كائن وما هو موروث كما أنه هو وسيلة للمشاركة من خلال علاقة إنسانية تربط جميع الفئات المختلفة فأهمية الحوار في التعليم تبدو واضحة

في لقاء المتعلمين بعضهم مع بعض بروح من التسامح والثقة والإنسانية والتوحد والمشاركة التي تساعدهم على تحويل الموقف إلى أنسنة ذلك الحوار يكسب المتعلم الشجاعة والثقة بالنفس والخروج عن دائرة الذات إلى دائرة الآخر لتشمل العالم كله وهذا ما أكد عليه فرير سابقاً في قوله أن الحوار خطوة نحو المشاركة الكاملة في شئون المجتمع كما أن التعليم الحواري يجعل العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة تفاعلية فيصبح الجميع أخوة في مناخ من الثقة والتواضع والحب الحقيقي وبهذا المعنى يصبح الحوار أداة لمواجهة التمييز الديني لأنه أداة للحب والتواضع وفهم الذات وفهم الآخر .

يتضح مما سبق إن مناقشة قضية التمييز الديني وقضية المواطنة في التعليم يتطلب مناقشة تلك النقاط:

الأولي: طريقة التعليم والتدريس القائم على التلقين والحفظ والنقل وما يترتب عليه من نفي الآخر والطاعة والامتثال والخوف وثقافة السلطة والصمت وهذا يتناقض مع قضية المواطنة وحق المواطن في أن يشارك ويتمتع بكل ما في وطنه شأن الآخرين فالمواطنة لا تتحقق بدون مواطن يشعر بالعدل والمساواة وفي إطار استيعاب الكل أي الأغلبية والأقلية على السواء بصرف النظر على الاختلافات التي بين البشر وبشرط أن تجمعهم ثقافة تؤكد على حق الآخرين لثقافة تمثل التسامح والندية وتستوعب الجميع بتنوعاتهم واختلافاتهم .

والواقع أن التعليم التلقيني يعكس أزمة في المشاركة لأن أهم ما يميزه هم أنه يجعل البعض يشعر بالسلبية واللامبالاة وضعف الوعي وعدم المشاركة مما يؤدى إلى تنامي درجة عالية من التعصب والتطرف والعنف وأحياناً العزلة والسلبية وأحياناً لخرى الاغتراب .

والنقطة الثانية: المناهج الدراسية وما يتضمنها من بعض النصوص التي تدعو للتعصب إلى جانب ما يترتب عليه من خروج الطلبة في حصص الدين

وإحساسهم بالعزلة على الرغم من أن القيم واحدة ويمكن مواجهة ذلك من خلال ما قدمه شيخ التربويين حامد عمار من قبل من اقتراح أن تقدم حصة تضم كل من المسلمين والمسيحيين ليدرسوا معاً الأخلاق والنسق القيمي الديني الذي يبني على التسامح وعلى العلاقة الإنسانية التي تربط بين الأديان ولعل هذه الفكرة من الممكن أن تشكل وعي ووجدان الشخصية المصرية تشكيلاً يتسم بالمرونة والتسامح والإيمان بفكرة التعددية بمنهج ديني مشترك مع معلم يؤمن بالتعددية ويسمح بتكوين مفهوم المواطنة ويلعب دوراً في تنشئة جيل سليم الفكر والوجدان

النقطة الثالثة: المناخ الصفي والثقافة السائدة داخل حجرات الدراسة والممارسات التي تصدر من المعلم عن وعي أو لا وعي وتسهم في تكوين ثقافة التمييز التي تصدر عن ما يسمى بالمنهج الخفي وهو يمثل أهداف ونسق قيمي غير معلن عنه بشكل صحيح وقد يكون غير مخطط له ولكن يتم ممارسته أثناء العملية التعليمية وأكثر ما يمثله هذا المنهج من خطورة هو عدم الوعي به وعدم التخطيط له والإعلان عنه والأخطر في الآونة الأخيرة أن البعض بشكل قصدي أصبح يخطط له ويمارسه بوعي وإن كان لا يزال أهدافه غير معلنة بمعنى أن المعلم ينقل ثقافته وقناعاته وتوجهاته وقيمه ويمارسها بحيث تصبح جزء من العملية التعليمية التي بطبيعة الحال يتأثر بها المتعلم وتنتقل له وفي أحيان أخرى أصبح يخطط له من قبل عدد لا يستهان به من المعلمين اللذين لهم توجهات دينية لا يعلنوا عنها ولكن يمارسونها داخل حجرات الدراسة ومن ثم أصبح المنهج الموازي ليس هو كما كان متعارف عليه أكاديمياً بأنه المنهج الغير مخطط والغير معلن وواعي وإنما أصبح منهج محدد مخطط وله أهدافه ويمارسه بعض المعلمين عن وعي لتحقيق غايات أيديولوجية داخل الحجرات الدراسية والخطورة في هذا المنهج أنه أصبح يحقق أهدافه في غفلة من الزمن لأنه كما ذكرت أنه على الرغم من أنه منهج خفي ومستتر إلا أنه أصبح يمارس على مستوى واسع من عدد من المعلمين فأصبح المناخ الصفي يفتقد للمواطنة وحقوق الإنسان وغابت ثقافة التعددية لصالح ثقافة تستند على التمييز

والاضطهاد فالخطاب الديني الذي يستند على التمييز أصبح سائداً داخل حجرات الدراسة وغابت الثقافة الحوارية والتعددية لصالح ثقافة جامدة أحادية ولعل بعض الدراسات قد أشارت إلى دخول عدد لا يستهان به بشكل قصدي من المعلمين اللذين لهم توجهات أيديولوجية إسلامية في العملية التعليمة ويمكن أن نتوقع الدور الذي يقوم به تلك الفئة من خلال ما ذكرناه من منهج خفي وما يترتب عليه من تسييد لمناخ يتسم بالتمييز الديني.

إذن فالمنهج الخفي هو تلك الخبرات غير المخطط لها أو الذي أصبح يخطط لها من قبل بعض المعلمين من أجل إكساب المتعلمين نسق قيمي وأهدافاً غير معلن عنها ويسمى بالخفي أو المستتر لأن أهدافه لأن أهدافه غير معلنة ومن ثم كان من أبرز الصعوبات التي تواجهه القائمين على إعداد المناهج وتطويرها صعوبة التحكم وضبط هذا المنهج إذ كيف يتم لهم ضبط شيء لا يرى ولا يتوقع ولا يمكن السيطرة عليه بالأنظمة أو القوانين أو الكبت أو حتى التعليمات ومن هنا يأتي أهمية اختيار المعلمين وتدريبهم وإعدادهم وتحسين أوضاعهم المادية والاجتماعية والثقافية حتى لا يكونوا أداة لتكوين نشئ متطرف ومتعصب، فالتكوين الذهني والوجداني والثقافي للطلاب يعود بشكل أساسي لتأثير المعلم والدور الإنساني والاجتماعي والثقافي الذي يقوم به في علاقته بالمتعلمين من خلال المنهج الخفي أو المستتر .

وللمنهج الخفي سلبيات وإيجابيات بناء على نوعية المعارف والقيم والسلوكيات التي يكتسبها الطالب من المدرسة والمعلم ومن أبرزها:

- تكوين وعي المتعلم وإبراز الصراع بين ما يتضمنه المنهج الرسمي وما يتعلمه الطالب في الحياة اليومية

إن الطلاب يتعلمون الكثير من خلال المنهج الخفي دون إعلان عن أهدافه فيصل للطلاب التوجهات ويؤثر في وعيهم ووجدانهم بل وممارساتهم ومن ثم

فإن تأهيل التربويين وتدريبهم ليكونوا موضوعيين وفاعلين ومـرنين وواسـعي الأفق يمكن أن يقلل من الآثار السلبية لهذا المنهج المستتر والحد من نتائجه غير المرغوبة ولكن من الأكيد أن هذا المنهج لا يمكن إلغائـه مـن داخـل البيئـة المدرسية والبيئة الصفية حيث يمثل جملة التوجهات الخاصـة بـالمعلمين إلـى الدارسين بشكل يؤثر في تكوينهم واتجاهاتهم ونسقهم القيمـي ومـن ثـم فـإن التربويين عليهم أن يهتموا بهذا المنهج لاسيما بعد التأكيد على عدد من المعلمين الذين لهن توجهات إيديولوجية إسلامية تم توجههم إلى المدارس لينعكس بـشكل واعي أو غير واعي أهدافهم ويؤثرون في البيئة التعليمية وينشرون ثقافة التميز ولمواجهة المنهج المستتر يجب تفعيل الأنشطة الطلابية وإعـادة النظـر فـي طرائق التدريس وأساليب التقويم ومراعاة الأساليب الحديثة الفعالة فـي الـتعلم التي تقوي العلاقة بين المعلم والمتعلم على أسس مـن الموضـوعية واحتـرام الاختلاف والتسامح الديني والبعد عن التعصب واستخدام لغة الحوار التي يمكن أن تدعم الوحدة الوطنية والمساواة لجميع المواطنين وحرية الدين والتخلص من إيديولوجية التعصب والتطرف في الكتب المدرسية وتوفير بيئة تعليمية داعمـة لثقافة المواطنة ورافضة لثقافة التميز الديني .

أيضاً يمكن مواجهة ثقافة التمييز من خلال تفعيل المؤسسة التعليمية لأنها يمكن أن تكون قاطرة نحو توعية المواطنين وتقديم ما يرتبط بقيم وسلوكيات المواطنة بل ومعلومات ومعارف تسهم في توعية وتثقيف الطـلاب فـي العمـل العـام وإحساسهم بالمسئولية الاجتماعية حيث أن تنمية المعارف والاتجاهات والسلوك يحدث من خلال المضامين التربوية وأيضا من خلال نمط العلاقة السائدة التـي تتكون بين الطلاب والمعلمين سواء كانت بشكل مباشر أو غير مباشر.

ونظراً إلى أن المعلمين يمثلون تياراً محافظاً في نزعتهم فإن الغالبية منهم لهـم توجهات إسلامية ومن ثم فإن عدد كبير منهم نشطاء وفاعلين في حركة الإسلام السياسي ويظهر ذلك واضحاً في محافظات الوجه القبلي (أسيوط والمنيـا وقنـا

وسوهاج والأقصر وبني سويف) وأيضاً السويس والفيوم والجيزة وما كان له أثره في الواقع الثقافي والفكري وانعكس على التلاميذ في مدارس تلك المحافظات حيث ظهرت في تلك المدارس تيارات فكرية دينية تحمل ثقافة التمييز ومن ثم فأن المؤسسة التعليمية قد أخذ منها التيارات الإسلامية وأصبح ذلك واضحاً ليس فقط في المدارس إنما أيضاً في الإدارات التعليمية. ومما لاشك فيه إن هذا التيار قد أثر في الفكر النقدي والعقلاني وأثر على ممارسات المعلمين والتلاميذ وعلى مظهرهم وعلاقتهم حيث نجد أن العديد من الطالبات أصبحن يلبسن الحجاب كما نجد تحية العلم والأناشيد والأنشطة مصبوغة بالصبغة الإسلامية وأصبحت العديد من الممارسات تؤكد على أن المدرسة ذات طابع إسلامي ولعل تشغيل الأناشيد الإسلامية والقرآن الكريم بالإذاعة المدرسية هو تأكيد على تسييد المناخ الديني الذي يستند على التمييز ومعاداة ثقافة المواطنة.

ويدعم ثقافة التمييز كما ذكرت غياب الأنشطة لصالح ثقافة القهر والصمت التي تجعل من الحوار غير مستحب ويظهر التمييز واضحاً حيث لا يتمكن التلميذ من التعبير عن رأيه أو يتمكن من الاختلاف أو الاجتهاد وأعمال العقل وتقديم الحجج والأدلة وتصبح الأقلية غير قادرة على التفاعل مع الآخرين كما تشعر بالخوف والانحصار.

إن سياسة التلقين داخل الحجرات الدراسية تزيد من الشعور بالانتهاك من قبل الأقلية لأنهم مضطرون أن يدرسون مناهج تنحاز من حيث الكم والكيف إلى الثقافة الإسلامية ويدعم ذلك معلمون لا يروا ثقافة الآخر حيث يستخدمون العبارات والأمثلة التي تثير غضب الآخر وفي الأدبيات والمواد التعليمية المحملة بقيم وآراء تدعو أحياناً للتعصب ومن ثم يروج كل ذلك لثقافة التمييز والعنف على أساس الدين أو المعتقد

مما سبق يتضح أن هناك حاجة ماسة لمراجعة المناهج الدراسية وفحصها وتحليلها في ضوء ثقافة مستنيرة ترفض التعصب والجمود والأحادية وتدعو للتعددية الدينية والثقافية وتدعو للمرونة وبذلك يصبح تدريب المعلمين على تبني الثقافة المستنيرة والتخلي عن التعصب لصالح التحرر الفكري والتعددية أمرٌ هام أيضاً هناك حاجة لنشر مناخ مدرسي وصفي يتسم بالحرية والنشاط والإيجابية والتفاعل بحيث يشترك كل التلاميذ معاً في أنشطة ثقافية تستخدم الثقافة الإسلامية والمسيحية معاً وكتب لا تروج للتمييز ضد الناس على أساس انتمائهم الديني

هناك حاجة ماسة لمعلمين مؤهلين بصورة كافية لا يلقنون ثقافة التعصب وإنما يكونوا قادرين على استخدام الحوار واستخدام الحجة ولا يتلاعبون بالنصوص لترويج فكر متعصب ولا يخرجون عن نصوص المناهج الدراسية المعتمدة وإنما يستخدمون أعمق أشكال الحوار المستند على المنطق والعلم وليس الخرافة والانفعال مع محاولة نشر ثقافة التسامح الديني من خلال تبادل الآراء واستخدام المنهجية العلمية في استنباط الأحكام وتفسير النصوص، إن تدريب المعلمين على كيفية تبني التعددية الثقافية والفكرية والدينية يعني حماية الحوار الديني وحماية القيم والمبادئ التي تنتج ثراءً فكرياً وعلمياً في التجربة الدينية

أن المعلم لكي يحقق التسامح الديني وليبتعد عن التعصب والتطرف يجب أن تتوافر له تلك النقاط:

١- الاستعداد النفسي والاجتماعي والأخلاقي لبناء علاقة تعاون متماثلة للتواصل مع الآخرين ويفسح مجال لبناء علاقة سوية مع كل التلاميذ باختلاف أديانهم.
٢- الاعتراف بالآخر والتسامح مع المختلف حيث لا يمكن أن تنطلق في مشروع التعارف مع الآخرين والتسامح معهم دونما الاعتراف بوجودهم والاعتقاد في آرائهم وأفكارهم على أسس واضحة ومستنيرة.

٣- التعارف على أساس من التسامح الديني الذي يتطلب دعوة عميقة وجوهرية لمعرفة الآخر من خلال استكشافه وقراءته بموضوعية وهذا يتطلب أن يكون الحوار متواصل ومستمر بين جميع الأطراف حتى يتسنى للجميع المعرفة المتبادلة واستكشاف الآخر بعيداً عن أي رؤى خلافية أو قناعات جاهزة.

٤- القناعة بأن التعددية الدينية هي حقيقة ينبغي التعامل معها بحكمة لصياغة علاقة إيجابية بين تلك الأطراف ومن ثم ينبغي على المعلم معرفة ذلك ليمارسه داخل حجرات الدراسة وخارجها حتى يمكنه أن يحقق العدالة .

٥- أن وعي المعلم بالدور الحيادي والموضوعي إزاء الآخر المختلف دينياً واحترام التنوع والتعدد بكل مستوياته وصياغة حقوق الإنسان يسهم في إرساء ثقافة وطنية قائمة على أساس احترام الآخر والتسامح معه ويثرى المجتمع والوطن .

٦- أن يكتسب المعلم ثقافة الحوار لأنها وسيلة للتغيير الاجتماعي والثقافي والتحرر الإنساني حيث يجعله هو وطلابه في مواجهة واضحة وناقدة ومع الآخر ومن ثم يتحرر لأنه (أي المعلم أو الطالب) يستشعر حالته من خلال الوعي لها ويشعر الآخر منة خلال إدراكه له فالمحاور الواعي يصبح ذو بصيرة نيرة لا ينحصر دوره في إلغاء المعرفة بل يمتد لاكتشاف الأنا والآخر ومن ثم يمكن أن يتسلح بالموضوعية والقدرة على المشاركة .

٧- والجدير بالذكر أنه إذا كان التعليم التلقيني هو أداة لتقرير وتدعيم ثقافة التمييز فإن التعليم الحواري هو تعليم يعزز ثقافة التسامح والمواطنة والتعدد ذلك أن الأول يسييد ثقافة أحادية جامدة تجعل المواطن سلبي متقوقع انفعالي عاطفي لا يؤمن بالتغير ولا يؤمن بالآخر في حين أن التعليم الحواري يسيد ثقافة تؤمن بالتعددية الفكرية وتؤمن بالآخر وبالتحرر وبالتغيير.

ومن ثم يصبح الحوار أو التعلم الحواري وسيلة لإثارة الذهن وحفز العقل للتفكير بحيث يرفض السرد والجمود والنقل

ويمكن أخيراً القول أن هناك علاقة تربط بين التعليم التلقيني وثقافة التمييز الديني في حين أن هناك علاقة طاردة بين التعليم الحواري وثقافة التمييز الديني والمعلم الملقن هو المعلم الجامد الدوجماطيقي ضيق الأفق غير القادر على نشر ثقافة التسامح والمرونة والتعددية فهو مع الفكرة أو نقيضها ولا يسمح بالتفكير النسبي الديالكتيكي الذي يؤمن بحرية الفكر واستقلاليته ومن ثم فإن أرائه غالياً ما تكون أحادية وجامدة وثابتة وغالياً ما تكون سالبة لأنها ترفض الآخر أما المعلم الحواري فهو يؤمن بالتعددية والتسامح ومن ثم يكون مرن وقادر على التعامل مع ما هو مختلف دونما تعصب أو تطرف وهو يوفر مناخ من الحرية والموضوعية والمرونة والجماعية وهو يستند بالأساس على الحرية والديمقراطية وأيضاً على العطاء والإنسانية .

ازدواجيات التعليم هل تشكل رافعة للمواطنة؟

أ/ عبد الحفيظ طايل[٣٩]

ثلاث مفاهيم أساسية:

١- التسامح: تقصد به هذه الورقة الاعتراف والاحترام الكامل للحق في الاختلاف والمغايرة والتقبل دون شعور بالتعالي للتنوع القائم في الثقافات الإنسانية والذي لابد وأن يبدأ بالاحترام الكامل للثقافات المحلية.

٢- التعليم: يقصد به هنا الإنماء الكامل لكل جوانب الشخصية الإنسانية وإتاحة الفرص الكاملة والمتساوية والعادلة للمتعلم لأن يصل إلي كل أفق معرفي يسعى إليه وتؤهله له مهاراته وإمكانياته وروح المغامرة المعرفية فيه.

٣- العنف: يقصد به كل سلوك يعتمد التمييز ضد والحط من الكرامة الإنسانية حتى لو كان هذا السلوك مجرد تبني مفاهيم نظرية أو وجهة نظر أو سياسات من شأنها أن تؤدي إلي التمييز أو الصراع أو الحط من الكرامة وسوف أتعامل معه هنا كنقيض للتسامح.

ملاحظة أولية: تنبني النظرة الرأسمالية للتعليم في أفضل حالاتها على أن البشر هم موضوع للاستثمار وهذه هي أول درجات العنف.

منطلق أساسي: التسامح والمساواة والعدالة هي الروافع الأساسية للمواطنة

يمكننا أن نتعامل مع التعليم على أنه جزع الشجرة الذي يكمن تحته تنويعة من الجذور التي تتجه نحوها من اتجاهات عدة لتغذيها وتثبتها في الأرض وكذا الذي يخرج منه الأفرع والأوراق والثمار إلي اتجاهات عدة ولكن دائما ما

---

[٣٩] مدير المركز المصري للحق في التعليم

يكون الإثمار وقوة الفروع رهنا بقوة الجذور من جهة وبقدرة الجـزع علـي امتصاص الأغذية من جهة أخري.

١- البيئة القانونية

عندما أطلقت وزارة التربية والتعليم الخطة الإستراتيجية لتطـوير التعلـيم مـن ٢٠٠٧ إلى ٢٠١٢ أقرت في النقطة الخاصة بالوثائق الأساسية التـي انطلقـت منها الخطة قالت أن هذه الوثائق هي:-

١- البرنامج الانتخابي للسيد رئيس الجمهوريـة ، وبيـان الحكومـة ، وأوراق السياسات بالحزب الوطني الديمقراطي فـي مؤتمراتـه السنوية ، والوثـائق الصادرة عن مجلسي الشعب والشورى والمجالس القومية المتخصصة ، ونقابـه المعلمين (لا يوجد كيان بهذا الاسم) ، ومؤسسات البحث العلمي الوطنيـة علـى اختلافها، والتزام مصر بالمعاهدات الدولية والخبرات التاريخيـة والممارسـات الناضجة لوزارة التربية والتعليم

٢- لم تشر الخطة الإستراتيجية الموضوعة من قبل الوزارة من بعيد أو قريـب إلى الدستور المصري في وثائقها التي انطلقت منها ربما لأن الدستور يتحـدث عن أن التعليم حق تكفله الدولة وأنه مجاني في مؤسساتها التعليميـة المختلفـة (مادة ١٨ و ٢٠ من الدستور) ليس هذا فحسب ، ولكن الخطـة عنـد إشـارتها للدستور في الباب الأول الخاص بتحليل الوضع الراهن ص١٢ قامت بمغالطـة كبيرة حيث قالت أن الدستور يكفل الحق في التعليم الأساسي وتركت باقي المادة ٢٠ التي تقول أن التعليم مجاني في مؤسسات الدولة التعليمية المختلفة ورغم ما يبدو من الاهتمام بالتعليم الأساسي، فإن تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٨ يقول أن ١٤,٧ % من الأطفال المصريين محرومين من التعليم.

٣- سبق وضع هذه الإستراتيجية قانون هام جداً هو القانون ٨٢ لسنه ٢٠٠٦ المعروف بقانون إنشاء هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم وهو القانون الذي يحيطه الكثير من الغموض ولعل القراءة المختصرة التالية توضح ما أرمي إليه

أولا:- توجهات المشرع:-

أ- *محددات التوجه*

١. *عدم الدراية والحرص على الشكلية :-*

حيث احتوي المشروع الذي ناقشه مجلس الشورى على تسمية المشروع كالآتي (مشروع قانون الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم) ثم تم تعديل الاسم إلى الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مجلس الشعب وهذا الأمر يكاد يكون مؤشراً على عدم دراية المشرع بأهداف الهيئة أصلاً(هل هي للاعتماد أولاً أم لضمان الجودة أولا ؟)، أو أن يكون لديه دراية بأهداف غير معلنة للهيئة جعلته يفقد تركيزه عند تسمية الهيئة

ب- التعليمات *الرئاسية*

أشار المشروع المقدم لمجلس الشورى إلى انه جاء كرد فعل لإشارة رئاسية أصدرها السيد رئيس الجمهورية في مناسبات عديدة كان آخرها بيان الرئيس في افتتاح الدورة البرلمانية في ٢٠٠٥/١٢/١٩ واحتوت الإشارة الرئاسية على تحديد أهداف الهيئة في تطوير التعليم وفق معايير معترف بها دولياً.

جـ- *المؤسسات الدولية*

استند المشروع إلى المؤسسات الأمريكية البريطانية واليابانية وهو ما يعكس مستوي المعايير التي استوردتها الدولة لتطبيقها على المدارس المصرية، ولكن تفاجئنا المقدمة الخاصة بمناقشات مجلس الشورى بأنه يجب ألا يهدف الاعتماد في النموذج المصري إلى تصنيف أو ترتيب المؤسسات التعليمية.

غير إن المواد الواردة بالقانون ومن بدايتها في التعريفات تبدأ في التأسيس لعدم الوضوح وعدم الشفافية بل وتحتوي مواد القانون (المواد المفصلية فيه) علـــى مواد حاجبة للشفافية وهو المرض المتضخم أصلا الذي يعـــاني منـــه التعلـــيم المصري وخاصة المواد (٢، ٣، ٨، ١٢، ١٥، ٢٠، ٢٣) وتسمح لأن يحيـــد القائمون علي أمر الهيئة بالمشروع عن أهدافه التي كان من المنتظر أن تحققهـــا الهيئة والتي تتلخص في:-

١ – كفالة وضمان تقديم خدمة تعليمية ذات جودة بالمعنى العلمي.
٢ – الإشراف علي معدلات الإتاحة والاستيعاب.
٣ – ضمان تقديم برامج تعليمية تواكب العصر وتسعي لتمكين المتعلمـــين مـــن تنمــــية قدراتهـــــم الذاتية ومراقبة أداء وزارة التربية والتعليم في ذلك.

بينما القانون الصادر يمهد عمليا إلي حرمان الفقراء من التعليم بالإضـــافة إلـــي المثالب المذكورة سابقا من عدم الشفافية وفتح باب الفساد مثل المـــواد رقـــم (٣ فقرة ٢ و ٤ فقرة ١٢ والمادة٨ و١٢و١٥و٢٢و٢٣)، والمواد سالفة الذكر تثيـــر الكثير من التساؤلات حول:

١- إذا كانت معايير ضمان الجودة هي معايير واحدة تستند إلي العلم فما هـــو المقصود بثوابت الأمة وهوية الأمة في المادة ٣ فقرة ٢ والمادة ٤ فقـــرة ١٢؟ إن هاتين العبارتين تحجبان الشفافية وتسمحان بعدم اســـتيفاء معـــايير ضـــمان الجودة بمعني علمي وتترك للقائمين علي أمر الهيئة التغاضي عن أو التشدد في التعامل مع المؤسسة التعليمية حسب تفـــسيراتهم الشخـــصية لثوابـــت الأمـــة وهويتها.

٢- المادة ١٢ من القانون بها الكثير من الثغرات التي يمكـــن أن تـــؤدي إلـــي حرمان الطلاب في المناطق الفقيرة وخاصة في الريف وفي الضواحي الفقيـــرة

والعشوائية في المدن من حقهم في التعليم مثل الصلاحيات الممنوحة للوزير المختص والهيئة في الإجراءات التي تتخذ ضد المؤسسة التي لا تستوفي معايير الجودة ومنها تأهيل المؤسسة علي نفقتها أو إيقاف قبول طلاب جدد بالأقسام المختلفة للمؤسسة وكأن الطلاب هم المسئولون.

٣- تتعارض المادة ١٥ مع المادة واحد من القانون، كما أنها تسمح في الفقرة السابعة منها بأن يشوب الفساد وعدم الشفافية أعمال الهيئة

٤-المادة الثامنة من القانون والتي تحدد الحد الأقصى لرسوم الاعتماد تهدد كل المؤسسات التعليمية العامة وخاصة في المناطق الفقيرة باستحالة تدبير الرسوم الخاصة بالاعتماد ولا تجيب علي سؤال كيفية تدبيره فيما يتعلق بالمؤسسات الحكومية فحتى لو فرضت الهيئة رسوم تصل إلي عشر الرسوم المقررة (خمسون ألف جنية كحد أقصي) فمن أين ستوفر المؤسسة الحكومية خمسة ألاف جنية ؟ وهذه هي النقطة الأكثر خطورة حيث:

١- أولا يجعل القانون من المؤسسات التعليمية هي مصدر التمويل وكذلك هي نفسها التي تخضع للتقويم.

٢- سوف تتمكن المؤسسات التعليمية الخاصة من دفع رسوم التقويم في حدها الأقصى علي عكس المؤسسات التعليمية الحكومية وبالتالي ينتفي مبدأ المساواة أمام القانون ومبدأ تكافؤ الفرص.

٣- سوف تتعرض المؤسسات التعليمية الحكومية إلي الإجراءات العقابية المنصوص عليها في المادة ١٢ من القانون فيتم حرمان الطلاب (مثلا) من حقهم في التعليم لأن المؤسسة غير جيدة (وكأن الطلاب هم المسئولون).

٤- سبق الخطة الإستراتيجية أيضا تعديل الباب السابع من قانون التعليم بالقانون ١٥٥لسنة ٢٠٠٧ وهو التعديل المعروف بالكادر الخاص للمعلمين والذي أباح الفرصة للسيد وزير التعليم باستثناء بعض المعلمين من شرط الجنسية بنسبه تصل إلى ١٠% من المعلمين وهو ما يهدر حق العمل للمعلم المصري

٥- ثمة قانون آخر هام هو القانون الخاص بنقابه المهن التعليمية وهو القانون الذي يعطى للمعلم حقوقه في مادتين منه بينما هناك ٥ مواد للواجبات و١٦ للائحة التأديب. كذلك فإن القانون في توجهاته يجعل النقابة أداة لحشد المعلمين وغيرهم لمشروعات الدولة القومية.

وتأتي الأنظمة المتوازية في التعليم قبل الجامعي في مصر والقائمة بشكل أساسي علي التمييز الطبقي لتكمل هذه البيئة القانونية وتتفاعل معها ضاربة في مجموعها مبادئ المواطنة (سيادة القانون – المساواة أمام القانون –تكافؤ الفرص – الشفافية –التوازن بين الحقوق والواجبات)في مقتل .

٢-- التقسيمات الحالية للتعليم

تعليم الفقراء في مقابل تعليم الأغنياء

تعليم حكومي في مقابل تعليم خاص

تعليم ديني في مقابل تعليم مدني

تعليم وطني في مقابل تعليم أجنبي

تعليم محلي في مقابل تعليم دولي

٢-١ التعليم في مزدوج فقير- غني

تعليم حكومي رخيص

أو تعليم خاص رخيص نسبيا

او ازهري

يفتقد تماما إلى أسس المواطنة بسبب الكثافات العالية وثقافة المزاحمة والدروس الخصوصية وصعوبة ممارسه الأنشطة إضافة إلي المحتوى التعليمي القائم على التمييز بل أحيانا على اضطهاد الأقليات وفى كل الأحوال فإن المناهج تعبر تعبيرا كاملا عن وجهة نظر المؤسسة الحاكمة والمشايخ والقساوسة للعالم وتفرضها فرضا على عقول الطلاب ووجهات النظر هذه في غالب الأحيان تحمل طابعا أحاديا ينتقص من حق الآخر بل ويسعى للتمييز ضده بدءا بالبيئة القانونية المنظمة (مثال ذلك المادة ٦من قانون التعليم رقم ١٣٩لسنة ١٩٨٣)

٢-٢ التعليم الخاص

بالمصرفات غير الباهظة وهو الموجه لأبناء شريحة من الطبقة الوسطى والمهنيين وهو خاضع بشكل أساسي لاستثمارات مجموعات كبيره من دعاه تسييس الأديان سواء كانوا مسلمين أو أقباط وهو يقوم أساسا على الحفظ والتلقين وهو في ذلك لا يختلف عن التعليم الحكومي، بل إن بعض هذه المدارس لا تقبل طلاب من ديانات مخالفة أساسا ويمتد الأمر في بعض الحالات مثل المعاهد الخاصة الأزهرية (عربي –لغات) إلى فرض زى معين على العاملين وخاصة النساء، وتقوم بتمييز في المقابل المالي أو الراتب على أساس نوع الزى فمثلا التي ترتدي نقاب تحصل على راتب أعلى من التي ترتدي الحجاب بأشكاله المختلفة (خمار –إسدال – حجاب عادى) وهناك بعض المدارس الإسلامية التي تفرض خروج المعلمين بها للاعتكاف بالمساجد وتعاقب من لا يطيع الأوامر بعقوبات تصل إلى الفصل التعسفي.

٢-٣ المدارس الخاصة عالية المصاريف

يتمتع بها بشكل أساسي أبناء الأغنياء وتصل مصاريفها إلى عشرات الآلاف من الجنيهات وبالتالي تتيح الفرص للدراسة باللغات الأجنبية ودراسة المناهج المتطورة وممارسه الأنشطة المختلفة بكفاءة عالية

٢-٤ القوميات

تدرس باللغة العربية ولأبناء الطبقة المتوسطة ومصروفاتها تبلغ من ٢٠٠٠ إلى ٣٠٠٠جنيه سنويا ويوجد أقسام بذات المدارس تدرس باللغات الأجنبية تصل المصروفات بها إلى ١٧الف جنيه. ولقد طالب أولياء أمور الطلاب الملتحقين بأقسام اللغات أحد رؤساء مجالس إدارة القوميات السابقين بضرورة بناء سور يعزل أبنائها عن أبناء الفقراء، وامتد نفس المنطق إلى المدارس التجريبية حيث توجد مدارس تجريبية مصروفاتها تصل إلي٢٠٠جنيه في السنة وتجريبية مميزه تصل مصروفاتها إلى ١٠٠٠جنيه في السنة وأكثر.

٢-٥ المدارس الدولية

ويتعلم فيها أبناء الأغنياء جدا وكبار المسئولين بالدولة مثل أبناء الوزراء ومنهم بالطبع أبناء السيد وزير التعليم ووزير العليم العالي وهى مدارس تقدم تعليما بمواصفات جودة عالميه وتتيح للمتعلمين بها فرص عمل على مستوى العالم.

وبطبيعة الحال تقف وراء هذه الفوضى التي تنال من مبدأ المواطنة وأسس المساواة منظومة قانونية كاملة تتمثل في القانون ١٣٩ بتعديلاته والقوانين الصادرة مؤخرا كالقانون رقم ٨٢لسنة ٢٠٠٦ ومجمل القرارات الوزارية المتعلقة بشأن المدارس بأنواعها المختلفة وكذلك القانون الخاص بالتعليم الأزهري وقانون نقابة المهن التعليمية .

ونحن في الحقيقية أمام ازدواجيات قائمة أساسا علي التمييز وموظفة إياه من أجل تغذية الإحساس الزائف بالتفوق والتميز ولعلنا نجد في كل منظومة تعليمية ازدواجيتها الخاصة فنجد مثلا في التعليم الحكومي التقسيم (مدني في مقابل ديني) وداخل التعليم الديني نجد التقسيم (مسلم في مقابل مسيحي) والأخير يمتد ليترك بعض ظلاله في التعليم المدني

ثم نجد تقسيما آخر (عادي في مقابل تجريبي)، ثم (تجريبي في مقابل تجريبي مميز)، ثم (قوميات عربي في مقابل قوميات لغات)، ثم (خاص عربي في مقابل خاص لغات)، ثم (خاص لغات وطني في مقابل مدارس دولية)

وهذا بالتأكيد أمر يقضي علي فكرة الجزء المشترك الذي يستهدف خلق مشتركات عامة ومحددات مشتركة تنمي قيم المشاركة والمواطنة وتعزز الانتماء، بالإضافة إلي كون هذه التقسيمات وجدت أصلا كقاعدة للاستثمار الاستهلاكي في مجال لا يجوز فيه التربح، وبطبيعة الحال في مجتمع يزداد فيه الفقر فإن الغلبة الغالبة من السكان إنما يرسلون أبناءهم إلي المدارس الحكومية الرخيصة أو تلك التي يمكن أن تناسب قدرتهم الشرائية.

وإذا كان المتعلمون – والمعلمون في الحقيقة- يحتاجون طوال الوقت إلي محيط اجتماعي ومعرفي ومكون ثقافي يربطهم بالآخرين، وإذا كانت تلبية هذا الاحتياج هي أحد أدوار التعليم الأساسية، فإن عجز العليم عن القيام بهذا الدور في إطار عجزه الكامل عن القيام بدوره في تنمية الإنسان فإن هذا الأمر ينتج وعيا حديا متطرفا يحاول تعزيز وجوده عبر التعالي علي الآخر ونفيه وإعادة إنتاج القهر والتميز باتجاهه. وفي حين يمارس أبناء الأثرياء هذه العملية في صورة تعبير استهلاكي وتعال مالي أو بمعني آخر في حين يمتلك هؤلاء عددا من البدائل لممارسة التميز والتمييز ، لا يملك أبناء الفقراء سوي الدين ليمارسوا اللعبة به وفيه وعليه

٣- بنيه التمييز والاستبعاد الاجتماعي

التعليم الذي يكرس البطالة بسبب ضعف مردوده التكويني فيما يخص المهارات والقدرات فيعيد توزيع الأعمال المنحطة والحاطة من الكرامة الإنسانية (مسح الأحذية – وتنظيف المنازل ومداخل العمارات السكنية ومسح سلالمها –وجمع

القمامة ..الخ) لتكون من نصيب خريجي الجامعات الفقراء مما يؤدى عمليا إلى إحساسهم بالاستبعاد في مقابل الفرص العالية للتوظف في مواقع مرموقة أو على الأقل مقنعه لأبناء الأغنياء ، هو بالضرورة تعليم ممهد لإعادة إنتاج التمايز والتمييز.

والأمر الأكثر تعقيدا هو كون خريجي الجامعات الذين يقومون بهذه الأعمال المنحطة يجدون فيها ملاذهم وذلك لعجزهم عن تطوير قدراتهم فهم من جهة لم يتم تمكينهم من تطوير قدراتهم ذاتيا ومن جهة أخرى لم يتعلموا في مناخ يتيح الحفاظ على الكرامة الإنسانية والإنماء الكامل للشخصية الإنسانية . وهو بالتأكيد تعليم يؤدى عمليا إلى الاستبعاد الاجتماعي والعزلة الاجتماعية فيخلق أسوارا للعزلة الاجتماعية تمهد لحالة من اللاتسامح والعنف. وإذا كنا نعرف المواطنة علي أنها المساواة الكاملة بين الأفراد في الحقوق والواجبات وفقا لبيئة حقوقية وقانونيه تحض على هذه المساواة فإن كل ممارسة يمكن أن تكون أو تؤدي إلي أو تفسر علي أنها ممارسة تمييزية هي بالضرورة تؤدي إلي التحول بالتعليم من كونه الأداة الأكبر لترسيخ قيم المواطنة والتسامح إلي كونه من معاول هدم هذه القيم.

٤- التعليم والثقافة

يتأسس الدور الثقافي للتعليم على أساس دور التعليم في الإنماء الكامل لشخصية المتعلمين بما يضمن الحس بكرامة الشخصية الإنسانية واحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للإنسان بما فيها من حرية التفكير والاعتقاد والبحث العلمي والإيمان بنسبية المعرفة وذلك من اجل تمكين الفرد من القيام بدور نافع في مجتمع مؤسس على أواصر التفاهم والتسامح ، ولابد للتعليم لكي يقوم بدوره الثقافي أن يتخذ أشكالا عديدة أهمها المعلوماتية وتحفيز الطلاب على السعي نحو المعرفة بمحاولة امتلاك أدواتها وطرق التفاعل مع مصادرها.

ورغم وجود تحسن في نسب امتلاك أجهزة التليفزيـون واسـتخدام الانترنـت وانتشار ظاهرة الصحف المستقلة، وبالرغم من تنوع أنماط التعليم في مصر بين تعليم حكومي مدني وتعليم ديني أزهري وتعليم خاص ومدارس لغات ومـدارس أجنبية بما قد يفسر على أنه تنوع يتيح تكافؤ الفرص وتوسـيع البـدائل. إلا إن نسقا واحداً(هو نسق التعليم من اجل النمط أو التعليم من أجل الماضـي) يـنظم هذه الأنماط جميعاً ويمحور التعليم حول اجتياز الامتحانات وهي في الغالب لا تقيس سوي كمية المعلومات التي اختزنها الطالب في ذاكرته مع تـدعيم ذلـك بأساليب التلقين والإلقاء مع الإبقاء على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة وعلى المعلم كمالك لها ورغم إن وزراء التعليم يرددون دائماً أنهم ضد هذه القيم وأن الامتحانات تراعي منذ التسعينات وحتى الآن اختبار ملكات التفكير وتحفـز الطالب على الإبداع إلا أن واقع الحال ينفي ذلك فنسبة الأسـئلة التـي تقـيس قدرات التفكير العليا لدى الطالب لا تتجاوز ١٥% من أي امتحان، فضلا عن أن الكثافة المرتفعة للفصول، وضعف الإنفاق وعـدم تـدريب المعلمـين بالـشكل المطلوب وعدم تحفيزهم وشكل الكتاب المدرسي نفسه وطريقة إعـداده سـوف تهدر كل محاولة للارتقاء بشخصية الطالب، كما يقف الدور السياسي للمدرسـة والمتجسد في شكل من إشكال الحشد الأيديولوجي وهـو مـن نـواتج مرحلـة الشرعية الثورية في الستينات واحتفظت به الدولة كما احتفظت بكـل سـلبيات مرحلة الشرعية الثورية التي تعلى قيمة الوطن كمفهوم رومانسي فـوق قيمـة مواطنيه، بل زادت عليه حيث تعلق صور رئيس الجمهورية في كـل فـصل دراسي ويتم التركيز في المناهج ذات الصلة كالتـاريخ مـثلاً علـى إنجـازات مؤسسة الحكم القائمة كل ذلك لابد أن يكون عائقـا يحـول دون كـل محاولـة للإصلاح باتجاه مبادئ المواطنة التي تستلزم وجود بيئة ديمقراطية داعمة لحـق الاختلاف.

كذلك فإن الادعاء بأن أتمتة التعليم سوف تغير من ذلك كله هو ادعاء مـردود عليه بأن استبدال جهاز كمبيوتر بالمعلم (الباء تدخل علي المتروك) هـو أمـر

يصب في خانة تقليص العمالة حيث أن جهاز الكمبيوتر يقوم بنفس الدور التلقيني عن طريق الاسطوانات التعليمية التي يستخدمها المعلم والمصممة بشكل أكثر تخلفا من التلقين البشري وكذلك فإن التعامل مع كل أزمات التعليم على أساس الفجوة بين مخرجات التعليم وسوق العمل فقط لا يحل المشكلة لأنه تعامل من وجهة نظر الشركات يتجاهل كون التعليم أحد الحقوق الأساسية للإنسان لصالح الاحتياج الثقافي داخل سوق العمل.

فعندما بدأت الحقبة النفطية والتي صاحبت بداية التوجه إلى آليات السوق امتلأت الكتب الدراسية بقيم تحتقر العلم وتنوع المعارف ونسبيتها لحساب التفسير الغيبي للكون وظواهره وترسخ مفاهيم المشايخ والقساوسة بما ساعد علي التدهور الشديد في مستوي الخدمة التعليمية والسعي إلى تثبيت قيم الطاعة والأحادية والنمذجة بما في ذلك من محافظة على السائد ومحاولة تأبيده

حتى إن السيد وزير التعليم الأسبق نفسه وهو الشخص ذائع الصيت كمستتير بعث بنشرة إلى مديري الإدارات التعليمية ومديري المدارس بعد زلزال أكتوبر ١٩٩٢ الشهير يأمرهم بتقديم التفسير التالي بشأن الزلزال إلى طلاب المدارس:

١. الزلزال ابتلاء من الله لمصر وليس غضباً كما يروج البعض.
٢. توقيت الزلزال يؤكد إن الله تعالي يحب مصر حيث إن الزلزال وقع بعد إن اتجه الموظفون والطلاب إلى منازلهم فقلت بذلك الخسائر، كما دلل الوزير على ذلك بقوله تعالي " أدخلوا مصر إن شاء الله أمنين".

وهذا الأمر بالغ الخطورة ينفي الواقع والعلم تماما لصالح الغيب ، ويمنح رأى السيد الوزير ما يشبه القداسة ويضع التفسير التواكلي الواهم بدلا من التفكير العلمي النسبى.

٥- التعليم والعنف

ظلت المدارس المصرية منذ السبعينات خاصة في الأحياء الفقيرة والقرى والصعيد تمد جماعات العنف الديني برصيد هائل من عضويتها كما كانت هذه المدارس هي نفسها مكانا ملائما لحوادث عنف بين الطلبة والعنف الموجه لهم من المدرسين والعكس ويبدو أن توقف المدرسة عن دورها المؤثر مجتمعيا وهو الأمر الذي حول مثلا أسوار المدارس من كونها عوازل واقية ضد ثقافة مجتمعية داعمة للعنف إلي كونها أسوار لما يشبه السجون أو دور رعاية الأحداث وهو ما يمكن أن يزيد من معدلات العنف ذلك للأسباب التالية:

١- الاعتماد على أحادية المصدر بالنسبة للمعلومات.

٢- الاعتماد على المدرس- بصفته ممثلا للسلطة ونائبا عنها ومأمورا بأمرها مرددا أطروحتها حول العالم- كمالك وحيد للمعلومة وللطريقة الوحيدة لتوصيلها، واستمرار ذلك في ظل برامج التعلم النشط.

٣- الاعتماد على التلقين كوسيلة وحيدة لتوصيل المعلومة.

٤-الكثافة العالية للفصول وعدم وجود أنشطة مدرسية لقصر مدة اليوم الدراسي بسبب عمل المدارس أكثر من فترة في اليوم الواحد.

٥- لجوء المدرسين للعقاب البدني وإساءة المعاملة للسيطرة على الطلاب.

٦- الضعف الشديد في رواتب المدرسين مما جعلهم يمارسون العنف ضد الطلاب لأجبارهم على الدروس الخصوصية وذلك بسبب ضعف قدرتهم على التنظيم للدفاع عن حقوقهم في مواجهة الدولة وخوفا من عنفها الشديد في نفس الوقت.

٧- المناهج المدرسية التي تعوق الانفتاح على الآخر وقبول أكثر من وجه للحقيقة والتي تمتلئ بدلا من ذلك بمعلومات مبتورة تشجع على التفكير الأحادي وملئ الفراغات بالخرافات واحتقار العلم والمعرفة .

٨- ضعف الرقابة الحكومية على التعليم سمح بالغش الجماعي وتسريب الامتحانات خاصة في المدارس الخاصة ولأبناء الكبار حيث نسب النجاح

بها هي دائما ١٠٠% والمجاميع بها مرتفعه مما يثير حالــــة من الإحباط لدى الطلاب والمعلمين في المدارس الحكومية خاصة في الأحياء الفقيرة .

٩- الضعف الشديد في مستوى العملية التعليمية والذي نتج عنه إن ٣٠% مـــن الطلاب بمراحل التعليم ما قبل الجامعي المختلفة يفتقدون المهارات الأساسية للتعلم وهى حالة عامة تقريبا في جميع المدارس الحكوميـــة وامتـــدت مـــن مدارس القرى والصعيد والأحياء الفقيرة إلي العاصمة بمدارسها وإلي بعض الأحياء المسماة راقية .

١٠ – البنية التمييزية المسيطرة علي التعليم المصري

نتج عن هذه الأسباب وجود دفعات كاملة من المتعلمين ومنهم من يعمل فـــي مجال التعليم مؤمنين بمجموعة من القيم التي تعزز أحادية التفكير ووهم امتلاك الحقيقة والقدرة علي صناعة النمط والحفاظ عليه وتسويقه تحت شعار الحفـــاظ علي الهوية واحتقار العلم واتهامه إذا ما تعارض مع تصور مثالي رومانـــسي متمحور حول واقع افتراضي ينتمي نظريا للماضي في مقابل تمجيـــد الغيـــب والخرافة وتغليف ذلك في غلاف من الذكريات التي يملؤها حنين الضعفاء إلـــي يوم كانوا فيه غير ذلك ، ويشوبه ما يشوب من يمر بأزمة منتـــصف العمـــر، كذلك نتج عن ذلك نوعية من الخرجين يفتقدون الكفاءة المطلوبة والقدرة علـــى التكيف مع سوق العمل (الضعيف أصلا) فكـــان هـــؤلاء العـــصب الأساســـي لجماعات العنف الديني وشكلوا القيادات الأساسية لهذه الجماعات الذين ينتمـــون جميعا تقريبا للشريحة الدنيا من الطبقة المتوسطة.

كذا فان العنف البدني المنتشر جدا بالمدارس، تحت دعوي التربيـــة والتهـــذيب حتى تحولت المدارس إلي سلخانات ليس بها ســـوي بيئـــة الـــسلخانة وذلـــك- بالإضافة إلي الأسباب المتعلقة برؤية الدولة للتعليم المجاني والمتسببة في كـــل ما تعاني منه المدرسة- بسبب النظرة المتخلفة للمعلم علي أنـــه بـــديل لـــسلطة المجتمع له دور والدي أشبه بدور البيبي ســـيتر فهـــو ضـــابط وزارة داخليـــة

المجتمع الذي فرض أو يحاول فرض طوارئه الخاصة فيما يتعلق بتجاوز أعرافه وقيمه الميتة سريريا ويعلم أطفاله وشبابه من أجل الماضي لا المستقبل.

كما أن ارتفاع معدلات التسرب من التعليم وإلقاء الأطفال إلى القطاع غير الرسمي في سوق العمل وتحديدا إلى الأعمال المنحطة يجعلهم عرضه دائماً لشتي أنواع العنف فبالإضافة إلى مطاردات الشرطة الدائمة لهم والتعود على معاملتهم بدرجات شديدة من العنف تصل إلى حد التعذيب بل والتعذيب الذي يؤدي إلى الموت أحيانا بالإضافة إلى ذلك يسود مناخ من العنف الشديد بين العاملين بالقطاع غير الرسمي أي أننا أما عنف مؤسسي داخل المدارس وأقسام الشرطة وعنف غير مؤسسي أو غير رسمي وهو العنف البيني

أخيرا فانه رغم نجاح الدولة في التصدي لموجات العنف الديني والطائفي خلال فترة التسعينات ، إلا إن المناخ السائد بالمدارس وكذلك مجمل الانتهاكات التي تتعرض لها العملية التعليمية يتسببان في إشاعة مناخ من العنف تغذيه حالة الاستبداد والعنف الرسمي وغياب الحريات الأساسية الذي يجعل الغضب من الانتهاكات الشديدة للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية يتجه نحو الأقل والأضعف من الشرائح الاجتماعية مما يشيع حالة من إعادة إنتاج العنف تتغذي بشكل أساسي على الإحباط الناتج من ضعف مردودات التعليم في الواقع.

وبنظرة سريعة إلي حال المدرسة نجد الثقافة السائدة فيها هي ثقافة المزاحمة والصراع علي الفرص حيث تعتبر المدرسة المصرية هي الأعلى من ناحية الكثافة عالميا حيث تبلغ نسبة الفصول التي تتجاوز كثافتها ٤٣ طالبا في الفصل ٤٠%من عدد الفصول (حسب آخر إحصاء لليونسكو خاص بتحليل نتائج اختبارات Timss تيمز- المصدر د. عبد الفتاح مصطفي مسئول الاختبارات السابق بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي) وهذا أمر تتفرد به مصر، كما أن متوسط أعمار المعلمين المصريين مرتفع جدا قياسا علي غيرهم

حيث تبلغ نسبة المعلمين في المدارس الحكومية تحت الثلاثين عاما ٤% من مجموع المعلمين المعينين وبالتالي فإن المعروض أمام الطالب من المعلمين ومن وقت التمدرس يقل يوما بعد يوم عن الطلب مما يدفع إلي التزاحم والصراع علي الفرص وهو أحد الأسباب الكامنة وراء ظاهرة العنف المدرسي من جهة والتمييز ضد الطلاب الفقراء وعلي الأخص الفقراء الذين ينتمون لأقلية ما دينية كانت أو غير دينية.

وبلا شك فإن ما سبق يؤدي إلي غياب شبه تام لبنية داعمة للتسامح بل هو يجعل التعليم رافعة قوية للتناحر والتعصب ورفض الآخر عبر محورين أساسين:

١- التصورات الرومانسية التي تبثها المناهج في عقل الطلاب حول امتلاك الأكثرية الدينية للحق المطلق وحول مفاهيم مجردة عن الوطن وحول رمزية مؤسسة الحكم وقصر التأهيل علي التأهيل النمطي لاجتياز الامتحانات مما يؤدي لقتل روح الاختلاف

٢- تقليل البدائل والقضاء علي التنوع في الفرص وتقليل المعروض من التعليم بغية تحويله إلي سلعة.

٦- هل هناك حلول:

يقول أينشتاين أن كل مشكلة تحمل الحل في جوفها ،فقط إذا تعاملنا معها بشكل صحيح، وأعتقد أن هذا القول يصلح تماما هنا وإذا كان العرض السابق ملئ بالانتقاد فإنني أعتقد أنه يسهل الحلول أيضا عبر عدد من المقترحات مثل:

١- التعامل مع التعليم علي أنه حق غير قابل للتسليع وإعمال الأصل الحقوقي المتمثل في البيئة الحقوقية الدولية ذات الصلة والكافلة للتنوع في برامج التعليم مع ضمانة توافرها للجميع بحسب الرغبة والكفاءة

وعلي أساس التعليم الوطني

٢- تعديل كافة التشريعات المحلية بما يضمن العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص ومنع كافة أشكال التمييز

٣- تعديل النظرة الرسمية والمجتمعية للتعليم من كونه ملتحقا سياسيا ببرنامج هذا الحزب أو ذاك ، إلي كونه حق لكل فرد واحتياج مجتمعي وضامن لكافة الحقوق الأخرى للإنسان ، وكفالة استقلال الاستراتيجيات الخاصة بالتعليم عن التوجه السياسي والاقتصادي لمؤسسة الحكم

٤- علمنة العلاقة بين التعليم والمؤسسات القائمة عليه

٥- تعديل اسم الوزارة المسئولة عن التعليم وحذف كلمة التربية منه لتكون إما وزارة التعليم أو وزارة المعارف كما كانت تسمي قديما وتحويلها إلي وزارة سيادية .

٦- رفع الميزانية الخاصة بالتعليم لتصل بنصيب الطالب إلي ٥٠٠ دولار في العام كحد أدني، في مقابل حوالي ١٦٠دولار الآن.

٧- منح المعلمين والعاملين بالتعليم كافة حقوقهم المتعلقة بالأجور وبحرية التنظيم والمشاركة

مرفق (١): نص قانون الجودة

قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦
بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد

باسم الشعب

رئيس الجمهورية

-- قرر مجلس الشعب القانون الآتي نصه وقد أصدرناه:-

مادة (١)

تنشأ هيئة عامة "تسمي الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد" تتمتع بالاستقلالية وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة ، تتبع رئيس مجلس الوزراء ويكون مقرها مدينة القاهرة، وللهيئة أن تنشي فروعاً لها في المحافظات.

مادة (٢)

في تطبيق أحكام هذا القانون يقصد بكل من المصطلحات الآتية المعنى المبين قرينها:

الهيئة: الهيئة المنشأة بموجب هذا القانون.

من معايير الجودة وفقاً المؤسسات التعليمية: الجامعات والكليات والمعاهد والمدارس أياً كانت مسمياتها التابعة أو الخاضعة لإشراف وزارة التعليم العالي أو وزارة التربية والتعليم الأزهر الشريف أو غيرها حكومية كانت أو غير حكومية.

البرنامج التعليمي: المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة التي تكسب الدارس المعرفة والمهارات والقيم اللازمة لتحقيق هدف تعليمي أو تخصص دراسي محدد.الذي يتم منح الدارس درجة علمية أو شهادة اجتياز عند استيفاء مكوناته ومتطلباته.

المنهج: المكون المعرفي والمهاري والوجداني لتحقيق مخرجات التعليم المنشودة فترة زمنية محددة.

التقويم: تحليل أداء المؤسسات والبرامج التعليمية وقياس مستوي جودة الأداء وتحديد ما قد يوجد من جوانب القصور وما يلزم لتلافيها تحقيقاً لمستوي الجودة المطلوب.

ضمان الجودة: هو استيفاء الجودة لجميع عناصر العملية التعليمية من مناهج ومؤسسات وطلاب ومعلمين وأساتذة ومختلف الأنشطة التي ترتبط بالعملية التعليمية.

الاعتماد: إقرار الهيئة استيفاء المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مستوي معيناً لأحكام هذا القانون.

المعايير القياسية: هي الأسس التي تضعها اللجان المتخصصة بمشاركة جميع الجهات المعنية والمستفيدين من الخدمة التعليمية استرشاد بالمعايير الدولية مع الحافظة على الذاتية الثقافية للأمة، وتمثل الحد الأدنى لمستوي عناصر جودة المؤسسات أو البرامج التعليمية.

المعايير المعتمدة: هي المعايير التي تحددها المؤسسة التعليمية لنفسها وتعتمدها الهيئة بشرط ألا تقل عن المعايير القياسية.

مادة (٣)

تهدف الهيئة إلى ضمان جودة التعليم وتطويره المستمر من خلال:-

١. نشر الوعي بثقافة الجودة .
٢. التنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة

من المعايير والقواعد مقارنة التطوير واليات قياس الأداء استرشاد بالمعايير الدولية وبما لا يتعرض مع هوية الأمة.

٣. دعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي .

٤. توكيد الثقة على المستوي المحلي والإقليمي والدولي في جودة مخرجات العملية التعليمية بما لا يتعارض مع هوية الأمة.

٥. التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقاً للمعايير القياسية والمعتمدة في كل مرحلة تعليمية ولكل نوع من المؤسسات التعليمية.

مادة (٤)

للهيئة في سبيل تحقيق أهدافها اتخاذ ما يلزم من إجراءات وقرارات ، وعلى الأخص:

١- وضع السياسات والاستراتجيات الخاصة بضمان جودة التعليم وإعداد تقارير التقويم والاعتماد والإجراءات التنفيذية اللازمة لذلك وإعلام المجتمع بمستوى المؤسسات التعليمية وبرامجها ومدى قدرتها على تقديم الخدمة التعليمية وفقاً لرسالتها المعلمة.

٢- وضع آليات نشر الوعي بثقافة الجودة والتطوير لدي المؤسسات التعليمية والمجتمع.

٣- وضع المعايير والإجراءات لقياس مدي استيفاء المؤسسة التعليمية لشروط الاعتماد.

٤- وضع أسس واليات استرشادية لقيام المؤسسات التعليمية بالتقويم الذاتي.

٥- وضع أسس وقواعد وإجراءات الرقابة والمتابعة الدورية للاعتماد، والتطوير المستمر لها في ضوء المتغيرات التربوية والعلمية.

٦- تقويم البرامج والأداء في المؤسسات التعليمية، من حيث البنية الأساسية والأنشطة الطلابية والمجتمعية والمناخ التربوي وثقافة التعليم والتعلم والبحث العلمي.

٧- إصدار شهادات الاعتماد وتجديدها وإيقافها وإلغاؤها في حالة عدم استيفاء

الحد الأدنى من شروط الاعتماد.

٨- تقديم المشورة للمؤسسات التعليمية التي لم تحقق المستويات المطلوبة للجودة ، وذلك من خلال تقارير مطلوبة تبين جوانب القصور وما يلزم اتخاذه من إجراءات لتلافيها لتحقيق مستوي الجودة المطلوبة.

٩- مراجعة وتطوير المعايير القياسية ومؤشرات قياس عناصر جودة التعليم لتطبق مع جميع الجهات صاحبة المصلحة والمستفيدين من الخدمة التعليمية.

١٠- الترخيص للأفراد ومنظمات المجتمع المدني وغيرها ممن تتوافر فيهم الشروط والصفات التي تحددها الهيئة بممارسة أعمال التقويم والقيام بزيارة المراجعة بالمؤسسات الرسمية واستعانة الهيئة بهم في هذه الأعمال.

١١- اقتراح التعديلات المتعلقة بأهداف ونظام عمل الهيئة في ضوء المستجدات والتطورات.

١٢- إقامة علاقات تبادلية مع هيئات ومنظمات لضمان جودة التعليم والاعتماد المستويين الإقليمي والدولي بهدف الاعتراف المتبادل بشهادات الاعتماد وثوابت الأمة .

١٣- المشاركة في المؤتمرات الدولية وتنظيم مؤتمرات محلية إقليمية ودولية وأنشطة الجودة والاعتماد في التعليم.

مادة (٥)

للمؤسسات التعليمية العامة في مصر التي لا تخضع لأحكام هذا القانون يجب إلى الهيئة القيام بأعمال التقويم والاعتماد له.

يجوز للهيئة القيام بأعمال التقويم والاعتماد للمؤسسات التعليمية العربية غير العاملة في مصر، وذلك بناء على طلب هذه المؤسسات.

مادة (٦)

تحدد اللائحة التنفيذية لهذا القانون قواعد وإجراءات إصدار شهادات الاعتماد وتجديدها وإيقافها وإلغائها والقواعد التي تكفل سرية تداول أية بيانات أو معلومات تتعلق بهذه الإجراءات .

مادة (٧)

تكون شهادات الاعتماد التي تمنحها الهيئة صالحة للمدة التي تحددها اللائحة التنفيذية لهذا القانون ، ويجوز لمجلس إدارة الهيئة تجديد الشهادة أو إيقافها أو إلغائها في ضوء ما تسفر عنه عمليات المتابعة والمراجعة الدورية خلال المدة المحددة وفقاً للضوابط التي تضعها اللائحة التنفيذية لهذا القانون.

ويجوز التظلم من القرارات الصادرة عن الهيئة في شأن منح شهادات الاعتماد أو تجديدها أو إيقافها أو إلغائها أمام لجنة التظلمات التي يصدر قرار بتشكيلها من رئيس مجلس إدارة الهيئة، وتنظم اللائحة التنفيذية إجراءات تشكيل لجنة التظلمات ونظام عملها.

مادة (٨)

يحدد مجلس إدارة الهيئة رسوم إصدار شهادة الاعتماد للمؤسسة التعليمية بما لا يجاوز خمسين ألف جنيه بما يتفق مع طبيعة كل شهادة ومؤسسة ، ويحدد مجلس الإدارة رسوم التظلم من القرارات التي تصدرها الهيئة على النحو المشار إليه في الفقرة من المادة السابقة بما لا يجاوز خمسة آلاف جنيه للقرار الواحد.

مادة (٩)

تتم عمليات التقويم والاعتماد بموضوعية وشفافية ولا يجوز تعديل نتائج عمليات التقويم والاعتماد التي تنتهي إليها كل مرحلة من المراحل ألا إذا ثبت أنها لم تتم طبقاً لأسس التقويم والمعايير المعتمدة.

ويحظر على كل من ارتبط بالمؤسسة التعليمية بمصلحة ما على النحو الذي تحدده اللائحة التنفيذية لهذا القانون إن يشارك في أعمال التقويم والاعتماد.

كما يحظر على كل من شارك في أعمال التقويم والاعتماد تقديم استشارات أو دورات تدريبية للمؤسسة محل التقويم، أو الإفصاح عن البيانات والمعلومات المتعلقة بأعمال التقويم قبل صدور قرار الهيئة.

مادة (١٠)

تلتزم الهيئة بإخطار المؤسسة كتابة بتقرير التقويم خلال تسعة أشهر من تقديم المؤسسة للطلب المستوفي. وتقدم نسخة إلى الوزارات والجهات الحكومية المختصة وإتاحة إطلاع الكافة عليه على إن يتضمن التقرير بيناً بكافة عناصر التقويم والاعتماد وحيثيات القرار.

وتمنح شهادات الاعتماد إذا تبين من عملية التقويم استيفاء المؤسسة التعليمية والبرنامج للمعايير المعتمدة خلال ستين يوم من تاريخ الأخطار الكتابي فإذا وجد قصور في استيفاء هذه المعايير تحدد المؤسسة المدة اللازمة لاستيفاء جوانب القصور ثم خطر الهيئة لإعادة التقويم، ولا تمنح شهادة الاعتماد إلا بعد تلافي جوانب القصور.

مادة (١١)

تلتزم الهيئة برفع تقرير سنوي عن نتائج أعمالها وتوصياتها لرئيس الجمهورية ورئيس مجلس الشعب ورئيس مجلس الوزراء.

مادة (١٢)

تلتزم المؤسسات التعليمية الخاضعة لأحكام القانون بالتقدم للحصول على شهادة

الاعتماد. ويتولي الوزراء المختصون كل في مجال اختصاصه، تحديد أجال لاستيفاء المؤسسات القائمة في تاريخ العمل بهذا القانون أو التي تنشأ بعد هذا التاريخ المعايير المعتمدة والتقدم للحصول على شهادة الاعتماد . فإذا لم تتقدم المؤسسة للحصول على هذه الشهادة خلال الأجل المحدد أو أسفرت عملية التقويم عن عدم استيفائها المعايير المعتمدة خلال المدة المحددة يكون للوزير المختص بالتشاور مع الهيئة اتخاذ احد الإجراءات أو التدابير المناسبة لتصحيح أوضاع المؤسسة وفقا لأحكام القانون الخاضعة له . ومن قبيل ذلك تأهيل المؤسسة على نفقتها أو إلزامها بتغيير الإدارة أو إيقاف قبول طلاب جدد بالأقسام المختلفة للمؤسسة حتى استيفاء كافة المعايير وذلك خلال عام دراسي واحد.

مادة (١٣)

على أجهزة الدولة والمؤسسات التعليمية معاونة الهيئة في أداء مهامها وتيسير مباشرتها للأعمال اللازمة لتحقيق أهدافها وتزويدها بما تطلبه من بيانات أو معلومات تتعلق بذلك.

مادة (١٤)

يكون للهيئة مجلس إدارة يصدر بتشكيله قرار من رئيس الجمهورية يتكون من خمسة عشر عضواً من بين خبراء التعليم ممن لهم دراية كافية في مجال تقويم الأداء وضمان جودة التعليم في جميع مجالاته ولا تتعارض مصالح أي منهم مع أهداف الهيئة.

ويعين القرار من بين أعضاء المجلس رئيساً وثلاثة نواب للرئيس. احدهم لشئون التعليم العالي والأخر لشئون التعليم قبل الجامعي والثالث لشئون الأزهر. ويحدد القرار المعاملة المالية لهم وما يتقاضاه باقي أعضاء المجلس من كافأت وبدلات.

ويحل أسبق النواب الحاضرين في قرار التشكيل محل رئيس مجلس الإدارة في مباشرة اختصاصه حال غيابه.

وتكون مدة عضوية مجلس الإدارة أربع سنوات قابلة للتجديد لمدة واحدة مماثلة.

مادة (١٥)

مجلس إدارة الهيئة هو السلطة العليا المهيمنة على شئونها وتصريف أمورها وله أن يتخذ ما يراه مناسباً من القرارات اللازمة لتحقيق أهدافها وعلى الأخص:

١. وضع السياسة العامة وخطط وبرامج وأنشطة الهيئة التي تكفل تحقيق أهدافها.
٢. إقرار الهيكل التنظيمي للهيئة ، وجدول توصيف الوظائف.
٣. وضع اللوائح المالية والإدارية والفنية واللوائح المتعلقة بنظام العاملين بالهيئة وغيرها من اللوائح ، وذلك دون التقيد بالقواعد والنظم الحكومية.
٤. التصدق على منح شهادات الاعتماد أو تحديدها أو إيقافها أو إلغائها.
٥. الموافقة على مشروع الموازنة السنوية للهيئة ومشروع ميزانيتها وحسابها الختامي.
٦. تحديد فئات رسوم إصدار شهادات الاعتماد ومقابل الخدمات التي تطلبها المؤسسات التعليمية وذلك وفقاً للحدود المبنية في هذا القانون ولائحته التنفيذية.
٧. قبول المنح والتبرعات والهبات والوصايا والإعانات غير المشروطة التي تقدم للهيئة من غير المؤسسات التعليمية الخاضعة للتقييم وذلك بما لا يتعارض مع أهدافها.
٨. اعتماد التقارير السنوية عن نتائج أعمال الهيئة.
٩. النظر في الموضوعات التي تطلب الوزارات أو الجهات الحكومية المختصة أو رئيس مجلس الإدارة على المجلس من المسائل المتصلة

بنشاط الهيئة.

١٠.الموافقة على إنشاء فروع للهيئة في المحافظات.

مادة (١٦)

يجتمع مجلس إدارة الهيئة مرة على الأقل كل شهر وكلما دعت الضرورة إلى ذلك بدعوة من رئيسه.

كما يجوز انعقاد المجلس بناء على طلب سبعة من أعضائه وفي كل الأحوال لا يكون الانعقاد صحيحاً ألا بحضور احد عشر عضواً على الأقل على إن يكون من بينهم الرئيس أو أحد نوابه. وتصدر قراراته بأغلبية أصوات الحاضرين، وعند التساوي يرجح الجانب الذي منه الرئيس.

ولمجلس الإدارة إن يشكل من بين أعضائه لجنة أو أكثر يعهد إليها بصفة مؤقتة ببعض اختصاصاته أو بأداء مهمة محددة.

وللمجلس إن يدعو لحضور اجتماعاته من يري الاستعانة بهم من ذوي الخبرة في مجال عمل الهيئة دون إن يكون لهم حق التصويت.

مادة (١٧)

يتولى رئيس مجلس إدارة الهيئة الإشراف على حسن سير العمل بها بما يكفل تحقيق الهيئة لأهدافها وعلى الأخص:

١. إدارة الهيئة وتصريف شئونها في إطار السياسة التي يقرها مجلس إدارة الهيئة.
٢. متابعة تنفيذ قرارات مجلس الإدارة.
٣. اقتراح السياسة العامة للهيئة وخطط عملها.
٤. إصدار شهادات الاعتماد وتجديدها وإلغاؤها بعد موافقة مجلس إدارة الهيئة.

٥. اقتراح مشروعات اللوائح المالية والإدارية والفنية واللوائح المتعلقة بنظام العاملين بالهيئة وغيرها من اللوائح وذلك كله دون التقيد بالقواعد والنظم الحكومية.
٦. إعداد تقارير دورية عن نشاط الهيئة وعرضها على مجلس الإدارة.
٧. الإشراف على إعداد مشروع الموازنة السنوية للهيئة ومشروع ميزانيتها وحسابها الختامي والعرض على مجلس الإدارة.
٨. إجراء التنسيق اللازم مع الوزارات والجهات الحكومية وغيرها من الجهات المعنية في الأمور ذات الاهتمام المشترك.

مادة (١٨)

يتولى رئيس مجلس إدارة الهيئة تمثيلها أمام القضاء وفي صلاتها بالغير.

مادة (١٩)

تستعين الهيئة في أداء عملها بعدد كافي من العاملين المؤهلين ويكون لها إنشاء الإدارات الفنية، وتشكيل اللجان المتخصصة اللازمة لتحقيق أهدافها.

ويضم الهيكل التنظيمي للهيئة ، على الأخص الإدارات الآتية.

١. إدارة التطوير والمتابعة.
٢. إدارة المواصفات وتحديد معايير الجودة.
٣. إدارة الاعتماد.
٤. إدارة المعلومات.
٥. إدارة الشئون المالية والإدارية.
٦. إدارة التظلمات.
٧. إدارة التدريب.

وتحدد اللائحة التنفيذية لهذا القانون اختصاص كل إدارة.

مادة (٢٠)

تتكون موارد الهيئة من المصادر الآتية:

١. ما تخصصه لها الدولة من اعتمادات في السنوات الخمس الأولي من بدء نشاطها ما لم تقض الضرورة بغير ذلك .
٢. مقابل الخدمات والاستشارات التي تؤديها الهيئة في نطاق تحقيق أهدافها.
٣. رسوم إصدار شهادات الاعتماد للمؤسسة التعليمية ورسوم النظام من قرارات الهيئة .
٤. المنح والتبرعات والوصايا والإعانات يوافق مجلس الإدارة قبولها بما لا يتعارض مع أهداف الهيئة وبما يتفق مع إحكام القانون.
٥. عائد استثمار أموال الهيئة.
٦. حصيلة الغرامات المنصوص عليها في المادة (٢٣) من هذا القانون

<u>مادة (٢١)</u>

يكون للهيئة موازنة مستقلة تعد على نمط موازنات الهيئات الاقتصادية، وتبدأ السنة المالية للهيئة مع بداية السنة المالية للدولة وتنتهي بانتهائها.

وتودع أموال الهيئة في حساب بالبنك المركزي، ويرحل فائض هذا الحساب من سنة إلى أخري.

<u>مادة (٢٢)</u>

أموال الهيئة أموال عامة، ولها في سبيل اقتضاء حقوقها اتخاذ إجراءات الحجز الاداري.

<u>مادة (٢٣)</u>

مع عدم الإخلال بأية عقوبة اشد ينص عليها أي قانون أخر يعاقب على مخالفة الحظر المنصوص عليه في المادة (٩) من هذا القانون بغرامة لا تقل عن عشرين ألف جنيه ولا تجاوز خمسين ألف جنيه.

مادة (٢٤)

تصدر اللائحة التنفيذية لهذا القانون بقرار من رئيس الجمهورية من خلال ســتة أشهر من تاريخ بدء العمل بهذا القانون.

مادة (٢٥)

ينشر هذا القانون في الجريدة الرسمية، ويعمل به من اليوم التالي لتاريخ نشره.

يبصم هذا القانون بخاتم الدولة ، وينفذ كقانون من قوانينها

صدر برئاسة الجمهورية في ٩ جمادى الأول سنة ١٤٢٧هـ

الموافق ٥ يونيه سنة ٢٠٠٦ م

حسني مبارك

الفصل الثالث

التمييز الديني في مناهج التعليم

التاريخ الجريح

بنية التمييز الديني في مناهج التاريخ المصرية

د/ شريف يونس[٤٠]

ظاهرة التمييز الديني في مناهج التعليم تعلن عن نفسها جهراء، لا تحوج من يريد رصدها إلى مشقة التحليل. وتوحي قراءة المناهج بأن واضعيها ممتلئين اقتناعا برسالة مقدسة فحواها تديين وأسلمة التعليم عموما، بحيث يمكن القول بأن أسلمة المناهج مجرد أحد مظاهر جهود الأسلمة المستمرة في كل جوانب التعليم وفي غير التعليم. إذا كان هذا كذلك، فما هي جدوى بحث ظاهرة بارزة لا تحتاج إلى الـ "بحث" عنها؟

لا شك أن مجرد رصد جوانب التمييز الديني في مناهج المدارس المصرية مفيد في حد ذاته لأغراض فضح الأكاذيب الصريحة بشأن ادعاءات المساواة واحترام المواطنة والحريات الدينية وما إلى ذلك، والتي لا تأتى فقط من ناحية النظام، وإنما يساهم فيها جمهرة من الإعلاميين والكُتّاب والسياسيين غير الحكوميين. غير أن هذه الورقة لا تهدف إلى تسجيل الصوت الجهير للتمييز الديني، وإنما إلى تحليل بنيته وتحديد طبيعته وتفسيرها. يشجعني على ذلك أن مناهج التاريخ بالذات مناسبة تماما لهذا الهدف. فعلى خلاف كثير من مناهج التعليم، ليس التمييز الديني في مناهج التاريخ مجرد "تمغة" ملصقة بشكل تعسفي على مناهج لا صلة لها أصلا بأية قضية دينية، على نحو ما نجده مثلا في مناهج اللغة العربية، أو الجغرافيا، أو حتى العلوم الطبيعية. بالعكس، يمكن القول بأن فجاجة التمييز الديني تكاد تصل إلى حدها الأدنى في مناهج التاريخ، ولكن هذه المناهج تقدم، بالمقابل، صورة أوضح بكثير لمنطق التمييز وبنيته.

---

[٤٠] أستاذ بكلية الآداب – جامعة حلوان

السبب في ذلك أن التاريخ هو المقرر الدراسي المختص أكثر من غيره ببناء هوية مشتركة معينة لمواطني الدولة، وبالتالي فإنه أكثر دقة في التعبير عن طبيعة هذا التمييز ومغزاه، باعتباره جزءا من رؤية النظام الحاكم لكيفية صياغة هوية مواطنيه. وبالتالي فإنها تكشف عن التمييز لا كمجرد خطأ أو مشكلة ملتصقة تعسفا بالمنهج، وإنما كعنصر في تصور عام للتربية الوطنية التي يعتبر التاريخ حجر الزاوية فيها، لأنه بطريقة غير مباشرة يضع الفرد داخل انتماء معين ويحدد له "إحداثيات" موقعه في مسار ما للتاريخ، وبالتالي يمنحه اتجاها ورؤية.

وجدير بالذكر أن الورقة ستركز على تحليل وضع الأقباط في البنية العامة للتاريخ كما تقدمه المناهج الدراسية، دون أن يعنى ذلك أن التمييز الديني يقتصر على التمييز ضد الأقباط. ويكفى أن نقرر مثلا أن البهائية ككل لا ذكر لها. وإذا كانت الديانة البهائية هامشية وأزمتها مستجدة، فإن التجاهل يمتد أيضا إلى الشيعة، برغم أن الدولة الفاطمية كانت شيعية، كما يمتد إلى كل الكنائس المسيحية باستثناء الكنيسة المصرية القبطية. غير أن هذه الورقة لا تدافع عن تعديل مناهج التاريخ لتحقق توازنا طائفيا أفضل، بل ربما على العكس تماما كما سنرى. فالغاية من ذكر هذه الملاحظة هو الإشارة إلى الوضع الحاصل، سواء في المناهج الدراسية، أو في المجتمع ككل، أي تمحور قضية التمييز فعليا حول قضية علاقة المسلمين بالأقباط (حسب المعنى الدارج للكلمة: المسيحيين المصريين).

بناء على ذلك ستبدأ الورقة بتناول وضع الأقباط داخل مناهج التاريخ الحكومية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، لتنتقل إلى فهم مغزى ذلك الوضع باستعراض الرؤية العامة للهوية المحلية كما تقدمها مناهج التاريخ، وتنتهي إلى ما تسميه الورقة جرح الهوية، من خلال رصد المشكلات الكبرى والتوترات الأساسية التي تحكم منهج التاريخ ككل، والتي تشكل الأساس الذي يقوم عليه التمييز

الديني داخل المناهج، وتقترح، بناء على ذلك ما تعتبره الشروط الأساسية لتجاوز البنية المعرفية للتاريخ التي تولد التمييز الديني.

(١) الأقباط والكنيسة في التاريخ المدرسي

الطابع العام للأسلمة التمييزية في المناهج الأخرى (بخلاف مناهج التاريخ) يتمثل في إقحام يتسم بالسذاجة والعدوانية معا لنصوص وإشارات وتدريبات ذات طابع ديني في علوم لا صلة لها بشكل مباشر بأي دين من الأديان- وهو ما سنعرض لبعض نماذجه ودلالته لاحقا. ولكن مناهج التاريخ هي الأقل تعرضا لهذا الشكل من الإقحام العدواني الساذج. بل يمكن أن نعتبرها (ومعها وحدات ما يُعرف بالتربية القومية) ساحة حفظ التوازنات بين عناصر بنية الهوية التي يقدمها النظام الحاكم.

أول ما يلفت النظر في مناهج التاريخ أنها استحدثت في (ع١-٢) و(ث١)[٤١] تاريخا مختصرا وانتقائيا عن الحقبة المسيحية في تاريخ مصر، التي يحددها الكتابان بالفترة من القرن الثالث الميلادي وحتى الفتح الإسلامي في القرن السابع. ويتناولها بصفة خاصة من حيث نظام الرهبنة الفردية والجماعية، والمدرسة المسيحية في الإسكندرية وأثرها في الانتعاش الثقافي في الإسكندرية بفعل منافستها مع المدرسة الوثنية، كما يتناول باقتضاب الفن القبطي وعصر الاضطهاد والشهداء.

---

(٤١) رجعنا في هذه الورقة إلى الكتب الآتية، كتب الوزارة لمادة "الدراسات الاجتماعية" لعام ٢٠٠٨- ٢٠٠٩، للصفوف الإعدادية، بواقع كتابين لكل صف دراسي (للفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني)، عدا الصف الثاني الإعدادي، حيث توفرت لي طبعة ٢٠٠٧- ٢٠٠٨. ويشار إلى كتب المرحلة الإعدادية في المتن بالرمز "ع"، أما للمرحلة الثانوية، فهناك كتابان: "مصر وحضارات العالم القديم" للصف الأول الثانوي، ويشار له برمز (ث١)، وكتاب "الحضارة الإسلامية وتاريخ العرب الحديث" للثانوية العامة، ويشار له برمز (ث ع). ومن باب التيسير يشار إلى مصادر النصوص من هذه الكتب كالآتي: رمز السنة الدراسية، يتلوه رقم الصف ثم رقم الفصل الدراسي، ثم رقم الصفحة بعد الفصلة. مثلا: (ع١-٢، ٣٢) يساوي: كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي، الفصل الدراسي الثاني، صفحة ٣٢.

وفى إطار البنية العامة لمنهج التاريخ (وسنعرض لها لاحقا) يعتبر هذا الاستحداث لتدريس شيء عن تاريخ مصر في العصر القبطي نوعا من الترضية للأقباط. ويتفق مع هذا الميل للترضية أيضا الاعتراف بان "أهل الذمة" قد تعرضوا ل"بعض التشددات من قبل بعض حكام المسلمين لفترة وجيزة، كما فُرضت بعض قيود على الذميين بسبب روح التعصب الديني التي سادت عالم العصور الوسطى في بلاد المسلمين وبلاد الفرنجة على السواء" (ث ع، ٢٠). كما يشار إلى نبوغ الأطباء النصارى في العصر الإسلامي (ص ٤٥)، وتتجنب المقررات الإشارة إلى نظام الجزية في تناول موضوع أهل الذمة. وهو ما يؤكد ما ذكرناه سابقا من أن التاريخ هو المنهج المخصص لحفظ التوازنات، لا للاستعراضات الفجة لعضلات القدرة على التمييز الديني، الذي نجده في مناهج أخرى.

ومنهج التاريخ الحديث للثانوية العامة هو بصفة عامة الأكثر بعدا عن التمييز، بل يميل إلى عرض القومية المصرية والعربية على السواء على أنهما علمانيتين بالكامل، ولكن بشكل ضمني. وكأنه يعوض نقص النزعة القومية، المصرية والعربية، في غيره من المناهج الدراسية. فعلى خلاف ما يشيعه الإسلاميون من أن القومية العربية مؤامرة صليبية غربية، يأخذ المنهج على عاتقه الدفاع عن المفكرين الشوام الأوائل واضعي فكرة القومية العربية، وهم من المسيحيين، مؤكدا أنهم رفضوا "فكرة قومية مسيحية ودعوا للاندماج مع المسلمين ضد الوجود العثماني تحت لواء العروبة" (ث ع، ١٦٢). وبالنسبة لمصر، أشاد المنهج بثورة ١٩١٩ باعتبارها "أول ثورة قومية في تاريخ مصر الحديث وبداية ظهور الأمة المصرية كأمة موحدة مكونة من مصريين فقط بدون تفرقة بين مسلمين وأقباط... [وهى] بداية ظهور مصر الحديثة التي يقوم نظامها السياسي على أساس القومية المصرية وحدها وليس على أساس الدين" (ص ١٨٦). وهو يعرض هذا التحول بشكل إيجابي، حيث أصبحت مصر بفضله "الدولة العربية الوحيدة التي لا تمزق شعبها العصبيات الدينية والقومية" (ص ١٨٨).

(٢) بنية التمييز الديني في مناهج التاريخ

لا تعنى وظيفة مناهج التاريخ كساحة ترضيات أنه متوازن بالمعنى الطائفي ولا بأي معنى آخر. ليس المقصود بهذا النفي مقارنة الاهتمام الذي أولته المناهج للحقبة الإسلامية بما خصصته للتاريخ القبطي، من حيث عدد الصفحات مثلا، أو حتى اللهجة، وإنما استعراض طبيعة العلاقة بين الهويات المختلفة والتركيب الذي يجمع بينها، والذي يشكل الأساس الحقيقي الذي تأتى في إطاره الترضيات أو الاعتداءات على السواء.

وهنا يجدر أن نشير إلى أن النظام الحاكم هو الذي يضع مناهج التاريخ ويشرف على تدريسها. وبالتالي فإن هذه المناهج لا تعكس بالضرورة الرؤى الاجتماعية السائدة بشأن الهوية، بقدر ما تعكس إستراتيجية نظام الحكم إزاءها. والدولة الحديثة بصفة عامة، في مصر وفى غير مصر، حريصة دائما على تدعيم هوية موحدة لسكانها بأدوات عديدة، على رأسها التعليم العام، ولكنها تشمل أيضا التجنيد والتحكم الإداري المركزي وإدماج الثقافات الفرعية (توطين البدو، "تمدين" الفلاحين، الخ). غير أن هذا لا يعنى بالضرورة أن تكون هذه الهوية الموحدة المفروضة بسيطة أو تقوم على مساواة مجردة لكل السكان. فقد تقوم الدولة الحديثة أيضا على تشجيع هويات فرعية معينة باعتبارها العامود الذي تستند عليه (مثل الدول القائمة على سيادة عِرق أو طائفة أو حتى قبيلة)، أو قد تصبح ساحة حرب بين الهويات الفرعية (لبنان). أما الحالة المصرية فيبدو أنها تقوم على المناورة بين هذه الهويات الفرعية والرضوخ لها أحيانا بدرجات مختلفة، مع الاحتفاظ بـ"سيادة" إسلامية متغيرة الشدة.

على هذا فإن الهوية المشتركة للسكان التي تروجها الدولة الحديثة ليست بالضرورة هوية وطنية بسيطة أو محايدة تجاه للهويات الفرعية، وإنما قد تكون مركبة لتعكس هوية مشتركة تنطوي على تراتب داخلي. وبالتالي يمكن، نظريا وعمليا، أن تتضمن هذه الهوية المشتركة سيادة هويات فرعية في الداخل

(الرجال على النساء، جماعة دينية على أخرى، الخ)، بحيث تصبح هذه التمييزات داخلة في بنية الهوية المشتركة التي تعززها الدولة، أو حتى تكتفي بأن تصمت عنها. وفى كل الأحوال من الطبيعي أن تحتل الدولة نفسها مكانة رفيعة في التاريخ الذي تقدمه لمواطنيها.

ولكي نفهم دلالة ذلك بالنسبة لموضوعنا هنا، وهو التمييز الديني في بنية الهوية المصرية كما تقدمها مناهج التاريخ، علينا أن نتناول وضع الهويتين الفرعيتين، الإسلامية والقبطية، في علاقتها بالهوية الوطنية المؤسسة للدولة.

بصفة عامة يتمحور منهج التاريخ الرسمي المصري، على نحو ما سنرى، حول ما قد نسميه الأمة المصرية، وامتداداتها، بشكل غير مسبوق في ضيق الأفق (وسنرى ذلك ودلالاته لاحقا). ومع ذلك تكاد الآية تنعكس حين تتطرق المناهج لدراسة التاريخ الوسيط (أي العصر الإسلامي). فهنا تضع المناهج مصر داخل العصر الإسلامي. فمثلا يبدأ منهج (ع٢، بفصليه الدراسيين) بالعصر النبوي، فعصر الخلفاء الراشدين، فالفتوح الإسلامية، فالدولتين الأموية والعباسية. ثم يتناول جوانب مختارة من الحضارة في العصر الإسلامي: النظام السياسي السني، وهو الخلافة[٤٢]، والحياة العلمية والفنون الإسلامية، والمعابر التي انتقلت من خلالها الحضارة الإسلامية إلى أوربا. فقط بعد هذا التاريخ الإسلامي العام[٤٣]، يخصص حوالي ربع منهج ذلك العام الدراسي (أي حوالي نصف كتاب ع٢-٢) لمصر الإسلامية، من الدولة الطولونية إلى المماليك.

---

(٤٢) لا نجد تعريفا للمذهب الشيعي في دروس ظهور الإسلام (ع٢-١)، سوى أن ثورتهم من أسباب سقوط الدولة الأموية (١٠٥)، وإشارة إلى ظهور دول شيعية مستقلة (١٠٨). ثم يأتي تعريف بمناسبة الدولة الفاطمية في (ع٢-٢). بخلاف ذلك لا يوجد للشيعة أو مذهبهم أي ذكر.

(٤٣) ومع ذلك يُغفل هذا التاريخ مثلا الصوفية، على أهميتها الشديدة لمعظم السكان المسلمين في جانب كبير من العصر الإسلامي.

أما منهج (ث ع) فلا يرد فيه ذكر خاص لمصر في العصر الإسلامي، وإنما يخصص القسم الإسلامي من المنهج بالكامل للحضارة الإسلامية، بدءا بأوضاع عرب الجزيرة العربية قبل الإسلام، ومرورا بنظم الحضارة والحياة الاجتماعية والسياسية ومواجهة المغول والصليبيين. بل يفرد المقرر فصلا لانتشار الإسلام في جزر الهند الشرقية والملايو وغرب أفريقيا جنوب الصحراء (ص ٢٣ وما بعدها)، وهى مناطق لا يأتي ذكر لتاريخها أو حتى لوجودها في أي مقرر من مقررات التاريخ إلا في هذه المناسبة.

ويتضح مغزى ذلك بالمقارنة مع الجزء المخصص لمصر في العصر القبطي، فسياقه العام ليس هو ظهور المسيحية وتطور الدعوة لها ومشكلاتها وصراعاتها، وإنما هو الإمبراطورية الرومانية. ليأتي تناول المسيحية كظاهرة مصرية حصرا في إطار تاريخ مصر في العصر الروماني. وفى داخل تاريخ مصر يتم التأكيد على أنها ليست نقطة تحول، بل أحد تجليات المصرية القائمة قبلها: فالشعب المصري، فيما يؤكد المنهج، يمتاز بتدينه أصلا. والمسيحية ظاهرة تعبر عن الوطنية، فقد "ربط المصري بين الدين والوطن وارتبط المصري بالكنيسة القبطية ومذهبها" (ث١، ٢٣٨). كذلك ظل الفن القبطي "محتفظا بخصائص الفن المصري بعد أن ألبس الرموز المصرية القديمة لباسا مسيحيا" (ص ٢٤٤). والمسيحية وفقا لمناهج المرحلة الإعدادية كانت "مفيدة" للمصريين، فقد "أقبل المصريون على اعتناق هذا الدين الجديد. هل تعرف لماذا؟ لأنهم وجدوا فيه مبادئ العدل والمساواة والرحمة والعطف والتسامح والزهد في الدنيا والتطلع إلى نعيم الآخرة... [و]وجدوا فيه خلاصا من واقعهم المضطرب [أديان مصرية قديمة ورومانية ويونانية]... [و]وجدوا فيه خلاصا من الضغوط الاقتصادية ومن القهر والإذلال الذي كانوا يعانونه تحت الحكم الروماني" (ع١-٢، ٩١).

ولكن أهم ما في المسيحية، في المنهج الدراسي، أنها كانت في هذا العصر

"سلاحا قويا في يد المقاومة المصرية للحكم الروماني وتأكيدا لعدم الخضوع لهم" (ث١، ٢٣٦). وبعبارة أكثر وضوحا: "أصبح الدين أداة للتعبير عن الرغبة في التحرر من الحكم البيزنطي وظهرت لغة وطنية هي اللغة القبطية" (ث١، ٢٣٨، التشديد من عندي).

المسيحية القبطية إذن مستوعبة بالكامل في مفهوم الوطنية المصرية، بدءا من المنشأ (أي سبب اعتناق المصريين لها) ومرورا بالمسار (فنها وعلاقتها بالتدين والتقاليد المصرية القديمة)، وانتهاء بمغزاها (المقاومة التي سُميت وطنية للرومان). فهي إذن أحد تجليات هذه الوطنية التي اعتُبرت خالدة، أو حتى مجرد أداة لها حسبما يقول أحد النصوص. ولكي يزداد المغزى وضوحا نرجع مرة أخرى إلى الإسلام. هنا لا نجد أيا من هذه التبريرات، ولا يوجد دور معين للإسلام في التاريخ المصري، بل كان للمصريين دور في الدفاع عن الإسلام. فالإسلام قائم بذاته، أو أصولي، وليست له أية صفة مصرية، ولا توجد أية إشارة إلى فهم مصري خاص للإسلام، ولا هو بالأحرى أداة للوطنية المصرية، ولا يعتنقه المسلمون لمزايا معينة قائمة فيه. فهو فقط الدين الصحيح: "استند الدين الجديد إلى قانون سماوي هو القرآن الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه" (ع٢-١، ٧٧).

الخلاصة إذن هي أن الحقبة المسيحية مستوعبة بالكامل في الوطنية المصرية، حتى تكاد قيمتها تقتصر على أن تكون تجليا، أو أداة، أو سلاحا، للمصرية السابقة عليها، بينما المصرية هذه نفسها مستوعبة في الإسلام، معروضة بشكل يجعلها تفتقر، على خلاف الواقع، إلى أية خصوصية.

هذا التراتب لا يعنى إلغاء للمسيحية، بل وضعها، من خلال وسيط، هو المصرية، أو الوطنية، داخل هوية إسلامية عامة. وهو ما يعنى ببساطة أن الهوية المسيحية في المناهج الرسمية هي جزء من الهوية الإسلامية. ويمكن أن

نسمي هذه البنية الإيديولوجية العامة بشأن الهوية في مناهج التاريخ بنية **الاحتواء المزدوج**. فبدلا من مقولة "عنصري الأمة"، تطرح المناهج ما يمكن أن نسميه "**ذمية حضارية**"، أو فكرة الذمية في صياغة حضارية- تاريخية. فالعلاقة أشبه ما تكون بعلاقة أبوية بين الإسلام والمسيحية، وبالتالي بين معتنقيهما.

يتمثل هذا الحل السعيد بأوضح صوره في نقطة الالتقاء التاريخية بين الإسلام والمسيحية في مصر، أي الفتح الإسلامي لمصر: "كان اضطهاد الرومان ومن بعدهم البيزنطيين لكنيسة الإسكندرية حلقة أخرى من حلقات تحدى المشاعر الوطنية المصرية... حتى قدر لمصر أن تتحرر من هذا الكابوس عندما قدم العرب بقيادة عمرو بن العاص لتخليص مصر من أيدي البيزنطيين" (ث١، ٢٤٠). "وتطلع الأقباط إلى الخليفة عمر بن الخطاب لكي يبعث بمن يخلصهم من مخالب الروم... وبخاصة بعد أن سمعوا أن المسلمين لا يتدخلون في عقائد الآخرين... وما أن دخل الإسلام أرض مصر حتى امتزجت دماء المسلمين والأقباط **وتزوج المسلمون الوافدون من نساء القبط** فامتزجت الدماء العربية بدماء الأقباط وكونت نسيجا واحد وأسرة واحدة تجمعها وحدة الأرض ووحدة الهدف والمصير" (ص ٢٤٦، التشديد من عندي). فالحل السعيد، الذي يقدم بهذه الصورة منعدمة الحساسية، يتجاهل مجمل العملية المعقدة لانتشار الإسلام في مصر، بما في ذلك الثورات القبطية اللاحقة على الفتح.

•

ولكن هذه الصياغة التي تقدم العلاقة بين الإسلام والقبطية (كنوع من "ذمية حضارية"، من خلال بنية الاحتواء المزدوج التي رصدناها)، ليست سوى جانب واحد من البنية العامة للهوية في مناهج التاريخ. فإذا كان صحيحا أن القبطية مستوعبة بالكامل في المصرية، فإن المصرية هذه ليست مستوعبة بالكامل في الإسلامية. فمن جهة تحرص مناهج التاريخ على تأكيد أهمية خاصة لمصر في الإسلام، ومن جهة أخرى تهتم المناهج اهتماما كبيرا بالحضارة الفرعونية كما وكيفا، بشكل يوازى اهتمامها بالعصر الوسيط (أو الإسلامي).

هذا الوضع لا يفضي إلى مجرد إحداث نوع من التوتر أو نقص الانسجام بين المصرية والإسلامية، وإنما يصل إلى تعريض بنية الاحتواء المزدوج لنوع من الاستقطاب بين هاتين الهويتين. وتوضح قراءة التفاصيل أن هذا الاستقطاب جوهري وغير قابل للحل في إطار الرؤية التي تنبني عليها هذه المناهج. يتضح هذا بصفة خاصة في محاولة منهج (ث١) لاقتراح حل ما لهذا التوتر، حيث قرر أن التاريخ الفرعوني هو "قصة شعب التمس الحياة الكاملة في الدنيا فنجح واستقامت له الأمور إلى حد كبير، كما حاول الحصول على تلك الحياة في الآخرة فصعب عليه ذلك، فأمور الآخرة والعلم بها إنما عند الله سبحانه وتعالى علام الغيوب" (ص ٢٥٤). يقوم هذا الحل، كما هو واضح، على تقديم نوع من الاعتذار عن عدم إسلام المصريين القدماء، أو عن تدريس تاريخهم برغم أنهم ليسوا مسلمين! ولكنه حل بالغ التهافت، على الأقل لأنه يأتي كتعليق أخير ضمن صفحة بعنوان "خاتمة"، أي بعد انتهاء المقرر نفسه، ولكن أيضا لأنه لا يقدم أية فكرة تبرر تدريس التاريخ الفرعوني من وجهة نظر الهوية الإسلامية.

ويمكن أن نقول نفس الأمر بالنسبة لقضية الاهتمام بمصر في العصر الإسلامي، فعلى خلاف ما يبدو للوهلة الأولى أنه لا توجد مشكلة في الإشادة بتاريخ مصر الإسلامية، فإنه في واقع الأمر يتناقض بشكل حاد مع بنية الاحتواء التي تناولناها. فمثلا يتحدث كتاب (ع٢-٢) بتعاطف عن الطولونيين والإخشيديين والمماليك، بل وبحياد عن الفاطميين، برغم أن الدولة الفاطمية شيعية. أي يتعاطف مع كل دولة إسلامية كانت عاصمتها في مصر، برغم أن هذه الدول جميعا، ربما عدا دولة المماليك، يمكن أن تعتبر، من وجهة نظر بنية الاحتواء المذكورة، مظهرا من مظاهر تفكك الإمبراطورية العباسية الإسلامية الكبرى وإضعافها، وبالتالي يجب أن تُدان (مثلا باعتبارها أطماع غير مسئولة، الخ). وبالمثل يحتفي منهج التاريخ الحديث بعهد محمد على (ع٣-١، ث ع)، برغم أن نهضته أضعفت الدولة العثمانية وعاصمة الخلافة اسطنبول.

على هذا النحو قدمت مناهج التاريخ هوية مزدوجة بعمق، حيث تتعرض الهيمنة الإسلامية الاحتوائية لاستقطاب من جانب المصرية، بينما خلت المناهج أصلا من أية محاولة لاستيعاب الإسلامية في الهوية المصرية. والنتيجة بالطبع هي فشل عام في صياغة هوية متسقة، وانكشاف كل من الهويتين أمام تحدى الهوية الأخرى. وبرغم أن مناهج التاريخ لا تعكس، كما قلنا، مجمل المشهد العام في المجتمع، بقدر ما تعكس إستراتيجية الدولة تجاه هذا المشهد، فإن هذه النتيجة معبرة إلى حد كبير عن الحالة العامة لإيديولوجية الهوية في المجتمع، بما في ذلك الاستيعاب الكامل للمسيحية في الوطنية المصرية.

(٣) جرح الهوية

الجرح المتبادل للهويتين الإسلامية والمصرية في مناهج التاريخ، لا بد أن تكون له دلالات عميقة، بحكم نفاذه في صميم البنية نفسها. نحن لسنا هنا أمام "انحرافات"، أو بعض عبارات أو فصول استثنائية، وإنما أمام إشكالية تخترق المفهوم العام للهوية.

النتيجة المنطقية لهذا الجرح بالنسبة للتمييز الديني هي ما يمكن أن نسميه "تمصير" بنية الاحتواء المزدوج المذكورة. فالتمييز هنا ليس "عالميا" قائما على المفاضلة بين دينين وجماعتين دينيتين عالميتين، وإنما يتصل فحسب بالإسلام والقبطية في مصر. بعبارة أخرى فإن ما يتم احتواؤه هنا هو الجماعة القبطية، لا المسيحية كدين، ولا بطبيعة الحال مسيحيو العالم ككل. هذا يعنى أن الصراع هو صراع على الهوية المحلية، فأسلمة المناهج لا تعبر عن دولة إسلامية توسعية قائمة أو مفترضة أو مستهدف إقامتها، ولا تمثل صراحة أي تيار أو مؤسسة سياسية إسلامية التوجه، ولا هي تعرض أي تصور واقعي لهوية بديلة عن الهوية الوطنية. وبالتالي فإن "الذمية الحضارية" التي تناولناها هي شأن مصري خالص، يتعلق بتصور هوية مصر كهوية وطنية ذمية، لا بنزعة

إسلامية أممية، وبالتالي فإنها مجرد إضفاء لصبغة إسلامية على الوطنية المصرية نفسها، تتمثل نتائجها المنطقية في ترسيخ أسس احتقان طائفي وتدعيمه بالمخالفة لكل ادعاءات المواطنة المتساوية. النتيجة الأكثر أهمية لذلك هي أن التجلي الأساسي لهذه الأسلمة يقتصر بشكل ضيق الأفق على التمييز الديني في الداخل. فهذه الأسلمة لا تقدم مشروعا حضاريا أو فكريا، أو أي أفق مفتوح، ولكنه يتضمن، كنتاج جانبي، التمييز الديني. بل هو في الواقع، بسبب فقره هذا، مجرد أداة للتمييز، أو "الاستعلاء" على الأديان والمذاهب الأخرى في الداخل. بعبارة أخرى، **ليس لهذه الأسلمة أي محتوى بخلاف التمييز، فهي مجرد تجلٍ لنوع من الرغبة في الشعور بالاستعلاء.**

تتضح هذه الأزمة بأوضح شكل حين نتناول منهجا آخر بخلاف منهج التاريخ، هو الجغرافيا، حيث تبرز الأسلمة كمجرد علامة (أو خِتم، أو تمغة) يتم إلصاقها بشكل تعسفي يخلو من أية قيمة علمية أو تربوية أو منهجية. وبالتالي تخلو هذه الأسلمة من أي مشروع أيا كان، مفصحة عن خواء خالص لا يتجاوز أفق المحافظة على التمييز الديني وتأكيده.

يبدأ منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي بعبارة تحتل صفحة بأكملها، كمدخل عام للموضوع: "إننا نعيش في عالم من صنع الخالق سخره لنا وأمرنا بتعميره، فهيا بنا في جولة بين ظواهره الطبيعية وحضاراته الإنسانية لنكتشف أسراره وعجائبه التي لا تنتهي". فالمنهج بمجمله موضوع في إطار هدف ديني، بحيث تبدو دراسة الجغرافيا والتاريخ كمجرد تنفيذ لأمر إلهي(٤٤). غني عن البيان أن علوم الجغرافيا والتاريخ لا صلة لها بأية أديان عموما، ولا هي نشأت في منطقتنا أصلا، وإنما في بلاد اليونان. واضح أيضا أن ما يسميه

(٤٤) أيضا، يبدأ الدرس الأول عن "ظواهر كونية" بالآتي: "عزيزي التلميذ: لقد خلق الله (التشديد في الأصل) هذا الكون وأمرنا بالتدبر فيه لنتعرف على مظاهر قدرته" (ع١-١، ٢).

المنهج "عجائب" قد يكون متصلا بالتدين، ولكن "العجائب" مفهوم متناقض كلية مع العلم(٤٥)، فالعلم يتناول ظواهر.

و"تطبيقا" لذلك، راحت معظم الدروس تؤكد أن من بين الأهداف، وأحيانا على رأسها أن "يقدر التلميذ عظمة الله [تأتي كلمة الله في الكتاب دائما ببنط أسود] في كذا: (خلق الكون، ظاهرة الليل والنهار، تنوع فصول السنة، خلق اليابس والماء، تسخير الماء في خدمة الإنسان)". وفى (ع١-٢) مطلوب من التلميذ "تقدير حكمة الله تعالى في: (تنوع المناخ على سطح الأرض، تنوع الأقاليم المناخية، عظمته في خلق النبات الطبيعي والحيوان). كما يجب أن يقدر قوته في الكوارث: (تقدير عظمة الله في حدوث الزلازل والبراكين، في حدوث بعض الكوارث وهى الفيضانات والسيول، ثم أخطار الرياح مثل الأعاصير). فالمطلوب هنا هو التشديد على ضآلة الإنسان وعجزه، بل والاحتفاء بهما، فيا له من علم وروح علمية! وقد استُعمل هذا التوجه الديني بشكل إسلامي بالذات، سواء في الصياغة نفسها (التأكيد على العظمة والحكمة، لا الحب والرحمة) أو، بشكل أوضح، باللجوء في نسبة معتبرة من الدروس إلى الآيات القرآنية تحديدا للوفاء بهذا الهدف التربوي الديني السطحي المنصوص عليه.

والملاحظ في كل هذه الحالات أن الأسلمة مقحمة تماما، أشبه بلصق طابع التمغة كما قلنا. فالقول بأن "الله جعل الشمس مصدر الضوء والحرارة على سطح الأرض" (ع١-١، ١٠) وبث الآيات القرآنية في بعض الدروس لا يضيف شيئا لعلم الجغرافيا ولا بغيره ولا يجعل منه علما إسلاميا بصفة خاصة. وليس الحال أفضل في مجال التاريخ. فأقوال مثل أن بعض ملوك الدولة الفرعونية القديمة قد اهتموا "باستغلال كافة الموارد التي وهبها الله لمصر" (ع١-١، ٧٤)، أو عبارة "أنعم الله على المصريين منذ فجر التاريخ بالعديد من السمات التي

---

(٤٥) بل وليست متصلة بالدين أيضا بشكل وثيق. مثلا لم يكن النبي إبراهيم، والذي تعترف به الأديان الثلاثة، في حاجة إلى العلم لكي يؤمن بالله من خلال التأمل في الطبيعة.

ميزتهم عن غيرهم، ولعل من أهمها أنه شعب يميل للتدين" (ص ١٠٥)، لا يؤسلم التاريخ الفرعوني ولا حتى يقدم تفسيرا لهذا التدين نفسه.

غير أن جرح الهوية الإسلامية أعمق من ذلك. فالهوية المحلية تخترقها تماما وتُفقدها حتى البعد العالمي المميز للإسلام كدين في حد ذاته. فحين تتناول كتب الدراسات الاجتماعية جغرافية العالم (ع٣) تمتنع عن الإشارة إلى نِعم الله على الصين أو الولايات المتحدة مثلا، برغم أنها بلدان تتمتع بطبيعة غنية ومتنوعة، بما يكشف عن الهوة المتسعة بين الفكرة الدينية الكونية بطبيعتها ومحلية ومحدودية مشروع الأسلمة، فضلا عن فقره، وكأن الله إله محلي يتولى رعاية المسلمين وحدهم، أو المصريين المسلمين، أو العرب المسلمين، أو مصر. ولكي نتعرف على مدى عمق الجرح يكفي أن نتخيل أن المنهج "صحح" نفسه وقال أن الله قد حبا الولايات المتحدة أو الصين بطبيعة فائقة التنوع والغنى مثلا.. سيبدو هذا في السياق الهوياتي ضيق الأفق الذي يكتنف المناهج أقرب إلى الكفر أو السخرية.

أكثر من ذلك، تكاد عملية التديين (وفي قلبها الأسلمة) تفقد القدرة على الوعي بنفسها وأهدافها، لتكشف صراحة عن سطحيتها وتعسفها، بالإلحاح واختلاق المناسبات للزج بكلمة هنا أو هناك. مثلا يطلب الكتاب المقرر (ع٢-١، ٤٩) من الطالب بعد درس الحبوب الغذائية في الوطن العربي أن يترك الجغرافيا ويلجأ لكتب الدين ومعلميه قائلا" تحدثت الكتب السماوية عن القمح، أكتب ما يدل على ذلك وعلق عليه في سطرين. استعن بمعلم التربية الدينية"، وهو ما لا يضيف شيئا بطبيعة الحال للموضوع. ومن الأمثلة المضحكة (وشر البلية ما يضحك) التدريبات بشأن خطوط الطول والعرض (ع١-١، ٢٢) حيث يُسأل الطالب أن يحدد الفارق في موعد أذان الفجر، بالذات، بين مكة وتونس بعد إعطائه خطوط الطول للمدينتين. مثل هذا السؤال لا صلة له بقضية الطول والعرض، ولا حتى بحساب فارق التوقيت بين مكة وتونس، بقدر ما يتصل

بإيثيات هيمنة إسلامية على المناهج، بلا فكرة ولا قيمة معرفية.

ومن الطبيعي لمشروع خاوٍ وفقير إلى هذه الدرجة أن يخلع برقع الحياء نهائيا ليكشف مباشرة عن اهتمامه الرئيسي، أي "الكيد" للأقليات الدينية، سواء بملء الكتب على اختلافها بالآيات القرآنية، أو مطالبة المسيحيين بحفظ الآيات (غير المناسبة للتلاميذ عموما لتعقيدها اللغوي). ولعل من الأمثلة الفادحة في انعدام الحس الوطني والتربوي على السواء أن تتضمن التدريبات التالية مباشرة للدرس المخصص لتاريخ العصر القبطي هذا السؤال: "أكتب عشرة أسطر إلى الرسام الدانمركي الذي أساء إلى رسول الله... مبينا له أن الحرية لا تعنى الإساءة إلى دين الآخرين" (ع١- ٢، ٩٨). وكأن واضعو المنهج استشعروا ألما من اضطرارهم لإفساح بضع صفحات للتاريخ القبطي، مما تطلب تعويضا. هذه الأمثلة تعبر عن هوية دفاعية في جوهرها تعانى من خواء قاتل، وتتلهى عن مأساة فقرها المزري باستخدام أية سلطة متاحة لتأكيد "سيادة الذات" الفقيرة هذه. أما الفقر والجهل التربويين فتبرزهما حقيقة بسيطة، أن هذا السؤال موجه لطفل عمره أحد عشر عاما لا يُحتمل أن يكون قد سمع أي شيء عن الرسام المذكور، ناهيك عن كتابة عشرة أسطر.

يمكن اختصار جرح الهوية من هذا الجانب في أن الإسلامية أقحمت نفسها كهدف تربوي، بغير أن يكون لديها أي مشروع أصلا سوى تأكيد هذه "السيادة" الخاوية من أي مضمون، وبالتالي أبرزت عمليا أزمتها وفقرها الشديدين.

ولكن هذا لا يعنى أن الهوية الوطنية تقدم حلا لجرح الهوية الإسلامية. بل يمكن القول بأن هذا الجرح ليس في واقع الأمر سوى أحد عواقب جرح الهوية الوطنية نفسها، وخصوصا من حيث الجوانب التي تكشفت في هذا التحليل للمناهج الدراسية. فإذا كان الله قد تبدى إلها محليا في المناهج (يخص بنعمته المصريين والمسلمين)، فإن هذا ليس سوى أحد تجليات أزمة الهوية الوطنية

نفسها، أي افتقارها إلى أي بعد فلسفي أو أخلاقي أو أية رؤية للعالم، على نحو ما سنرى.

لنبدأ بمحدودية نطاق التاريخ أصلا. بالنسبة للتاريخ القديم، تتناول المرحلة الإعدادية التاريخ الفرعوني أساسا، وما يمكن أن نسميه تذييلا أو ملحقا للعصرين البطلمي والروماني (ويأتي تناول المرحلة القبطية ضمن هذا التاريخ الأخير). وفى المرحلة الثانوية يتسع النطاق قليلا ليشمل حضارات الشام والعراق القديمة، بحجم أقل. أما التاريخ الحديث فيتركز، سواء في المرحلة الإعدادية أو الثانوية، على دراسة مصر، ثم العالم العربي والقضايا العربية، خصوصا قضية فلسطين.

على هذا النحو تستبعد المناهج أصلا تاريخ آسيا وأفريقيا وأوربا والأمريكتين، سواء في العصر القديم أو الوسيط أو الحديث (باستثناء فصل عن انتشار الإسلام في مناطق أخرى كما مر بنا). ولم تستبقِ من الحضارات الأخرى سوى تناول سريع للحضارتين الإغريقية والرومانية في دروس تسبق مباشرة دراسة تاريخ مصر في العصرين البطلمي والروماني، أي كنوع من التمهيد لتاريخ مصر في حقبة معينة. هذا يعنى أن هذا التاريخ المطروح للحفظ على التلاميذ ليست له أية رؤية، سلبية أو إيجابية، أي رؤية من أي نوع، بالنسبة لتاريخ العالم. المنهج متقوقع بالكامل على الذات، قرر بنفسه أن يفقأ عينيه وعيون ضحاياه من التلاميذ.

هذا الطابع المحلى الضيق لا نستطيع أن نفهم مغزاه بغير ملاحظة ما يرافقه من فخر متواصل بالذات وإدانة موازية للغير. فالغرض كما تشير معظم دروس التاريخ في (ع١-١) و(ع١-٢) هو الاعتزاز بتاريخ مصر. وفى هذا الصدد يقرر مؤلفو كتاب (ث١) عن مصر وحضارات العالم القديم أن الهدف منه أن يلمس الطالب: "مدى عظمة أجدادك المصريين القدماء"، وتذكيره بأنه "مسئول

عن مواصلة أعمال أجدادك العظيمة حتى تكون جديرا بالانتساب إليهم". وعليه أيضا أن يحافظ على تراثهم (المقدمة)، في انعزال كامل عن العالم ومؤثراته على مدى القرون. وفوق ذلك يجرد هذا التصور التاريخ الفرعوني نفسه من قيمة أنه تجربة إنسانية يمكن التفاعل معها. فالغرض محصور في الشعور بشيء مبهم تماما يسمى "العظمة" (قارن مع تركيزه على عظمة الله في مناهج الجغرافيا).

بعد ذلك ينثني المقرر الدراسي فورا مقررا: أن حضارة مصر القديمة "من أقدم حضارات العالم... كما تعد حجر الزاوية في بناء الحضارة الإنسانية **جمعاء**" (ص١، التشديد من عندي)، مزيحا بقية حضارات العالم القديم العظمى، الهندية والصينية، إلى هامش لا يكاد يستحق الذكر. وبنفس المنطق يبرر المؤلفون دراسة حضارات العراق والشام القديمة على أساس: "أنت عربي من أبناء جمهورية مصر العربية التي تحتل مكان القلب من الوطن العربي الكبير... وعليك أن تعرف أن هذا الوطن العربي كان أول مكان ظهر فيه الإنسان المتمدين" (ص١٢٧)، فقيمتها تتمثل في انتسابها للذات العربية، التي يقرر الكتاب أننا ننتسب إليها، حتى قبل أن توجد لغة عربية أصلا!

فالحضارات القديمة الخاصة بـ"الذات" المقدسة، أي الذات المصرية- العربية، تقف في العراء معزولة عن تاريخ العالم، وبالكاد يشار إلى أنها تقف موقف المعلم من العالَم، الذي يقف بالتالي موقف التلميذ. بعبارة أخرى، تمتنع المناهج تماما عن تقديم أي شيء عن مفهوم الحضارة أو عن كفاح البشر وتاريخهم، أو التفاعل بين الحضارات، فقط تقدم نوعا من تعويض عن إحساس بالنقص، تتمثل فيه مهمتها التربوية.

ويمتد الفخر بمصر أيضا إلى العصر الإسلامي، باستعمال فكرة الوطنية المصرية في غير محلها. فعلى الطالب (ث ع، ٥٧) أن "يعتز بدور مصر الرائد

في تخليص العالم الإسلامي من الخطرين الصليبي والمغولي". فبينما كانت القوات المملوكية هي التي تصدت لهما، يقول المقرر: "نجحت **القوات المصرية** في إيقاع الهزيمة بقوات لويس التاسع" (ص٦٩، التشديد من عندي).

غير أن جرح الهوية المصرية ينكشف بأعمق ما يكون حين ننتقل إلى العصر الحديث، ذلك العصر الذي تنتمي إليه المناهج نفسها، من كتابتها إلى تدريسها، والذي هو عصر أزمة هذه الذات الواضعة للمناهج.

وأول ما يتبدى هنا إلغاء تاريخ أوربا الحديث من المناهج، ولو كمدخل إلى دراسة التاريخ المصري والعربي الحديث، أسوة بالنبذتين عن التاريخ الروماني والإغريقي، على الأقل باعتبار ما للاستعمار من تأثير كبير على مجريات هذا التاريخ، وما للحداثة التي نشأت في أوربا من تأثير متشعب ومستمر عليه حتى وقتنا هذا. وأتذكر أنني كنت أدرس هذا التاريخ حين كنت تلميذا، بما يدل على أن تصور التاريخ الذي تقدمه المناهج يميل إلى مزيد من التقوقع على الذات، ودفن الرؤوس في الرمال.

ولكن المناهج الحديثة لا تستبعد فقط تاريخ الحداثة الأوربية والأمريكية واليابانية، وإنما تستبعد تاريخ الشعوب المستعمَرة الأخرى. فالاستعمار الذي يتناوله المقرر (ث ع) يقتصر على استعمار البلدان العربية، بالإضافة إلى دراسته بتفصيل أكبر في تاريخ مصر الحديث. وفى ظاهرة تجمع بين الجهل وضيق الأفق الأخلاقي (أو اللا- أخلاقي) يتجاهل المنهج تماما الحالات الأكثر بشاعة للاستعمار الأوربي الحديث، في آسيا وأفريقيا، واضعا الذات الجريحة في البؤرة، منفردة (كما كانت منفردة في "عظمتها" من قبل).

في هذه الحدود المحلية ينيط المنهج بظاهرة الاستعمار الحديث مهمة أساسية، هي تنقية الهوية من مشكلاتها، أو إتاحة الفرصة لتنصلها منها. فالاستعمار

وحده، بغير إشارة إلى أية عوامل أخرى ربما كانت أكثر أهمية، هو الذي "قسم الوطن العربي... [و]أثار النعرات المحلية... [مثل] النزعة الفرعونية في مصر والنزعة الفينيقية في لبنان... [و]خلق الجنسيات المتعددة من الجنسية العربية الواحدة... [و]أثار روح العداء الطائفي بين الأديان والمذاهب... [و]عمل على تعدد النظم السياسية والحكومية والاقتصادية وتعدد القوانين في الأقطار العربية... [و]إضعاف الثقافة العربية... [و]خلق أسرا ذات أطماع في الحكم وألهاها بعروش وهمية... [ف]أدى ذلك كله إلى إضعاف القومية العربية والتباعد بين الشعوب العربية" (ث ع، ٢١٢- ٢١٣). وهو كلام ينفع في بروباجندا البعث وميشيل عفلق وكل ما يبعث على ضيق الأفق، ولكنه لا يفسر لنا لماذا فشلت عقود من الاستقلال في تجاوز هذا كله أو بعضه، جزئيا أو كليا. وحتى ضعف الإلزام الوارد في ميثاق جامعة الدول العربية، سببه الاستعمار: "فقد كان لدى الدول الاستعمارية مخطط محدد [لم يفصح عنه المنهج] لمدى ما يُسمح به من وحدة بين العرب" (ص ٢١٦). وفي ظل هذه الرؤية بديهي أن يكون الاستعمار وحده هو المسئول عن انفصال سوريا عن مصر في ١٩٦١ (ع٣-٢).

والأخطر من ذلك أن إلقاء كل المسئولية على الاستعمار وفقا لهذه الرؤية المحلية، لا ينم عن موقف أصيل من الاستعمار نفسه كظاهرة. فبالمقابل يحتفي المنهج بفتوحات "الذات" المقدسة المحلية. يفتخر كتاب (ث ع) بأحدث إمبراطورية مصرية، تلك التي بُنيت في السودان في عهد محمد علي وإسماعيل، ويبررها بمنطق استعماري معروف، هو، بنص كتاب (ث ع)، "المجال الحيوي" لمصر، حيث تقوم سياسة مصر في عهد محمد علي وبعده على "الموقع والمجال الحيوي والرابطة العربية في مواجهة الرابطة العثمانية" (ص ١١٥). وتتعلق أهداف التوسع في السودان "جميعا بفكرة المجال الحيوي لمصر والامتداد الطبيعي لها من ناحية الجنوب" (ص ١١٧). ويُنسب لهذا التوسع (بالإضافة إلى أهمية قناة السويس)، التدخل الأجنبي حين تفجرت أزمة

الديون المصرية في عهد إسماعيل (ص ١٢٩). فمصر لها "حقوق" في السودان، تبيح لها التوسع، أما بريطانيا فلا. ولا يذكر الكتاب شيئا عن معاناة السودانيين تحت الحكم المصري، ولا بالطبع ثورة المهدي ضد الحكم المصري في السودان في ١٨٨١. وغني عن البيان أن الشام، حين احتلها محمد علي كانت في رأى المقرر "تمثل بدورها المجال الحيوي الشمالي، فقام محمد على بالإجراءات المناسبة لتوطيد الأمن وفرض النظام وإقرار سلطة الحكومة المركزية في مصر [على الشام] وإخضاع الأمراء الإقطاعيين ونزع السلاح منهم، وتنشيط التجارة والزراعة وفرض نظام التجنيد" (ص ١١٨)، وهو ما لا يختلف كثيرا عما ذكره اللورد كرومر في كتابه مصر الحديثة مشيدا بأيادي الاستعمار البريطاني البيضاء على مصر، بل أسوأ في الواقع.

وهكذا تبرز الوطنية المصرية كمجرد نزعة إمبراطورية استعمارية، ولكن "للأسف" مُجهَضة، وبالتالي ليست لها أية رؤية تحررية، سياسية أو أخلاقية، أو أي مبرر سوى التأكيد الضمني على أن هذه "الذات" لها حقوق خاصة في مجال حيوي يخصها تنكره على الآخرين. غير أن الإنكار لا يقتصر على المستعمرين الأوربيين، وإنما يمتد تجاهل مقاومة الشوام والسودانيين للاحتلال المصري(٤٦). وباختصار، مبدأ السيادة على الآخرين غير منكور، والاختلاف فقط حول الشعب الذي يحق له "قيادة الآخرين إلى التقدم" إن جاز التعبير.

مؤدى هذه الرؤية الضيقة للغاية هو تخريج طالب يعتبر هويته (المركبة من علاقتي الاحتواء والاستقطاب) مركز الكون، وبالتالي يشعر، أو يجب أن يشعر، بالمرارة لمجرد أن هذه الهوية المقدسة مزاحة فعليا عن مركزيتها المستحقة.

---

(٤٦) وعلى طريقة "الأقربون أولى بالمعروف"، ينثر المنهج عطاياه على عرب السودان، ولو بالتزوير المكشوف، ليؤكد أن مشكلة السودان أوجدها "الاستعمار البريطاني وذلك بإيجاد روح الفرقة بين أبناء الأمة الواحدة مستغلا بعض الاختلافات بين سكان شمال السودان وجنوبه [ولكنه يعترف بنفسه أنها اختلافات تشمل اللغة والدين والعرق]" (ع٢-١، ٢٤)، متجاهلا دور نزعة عرب السودان العنصرية في تفاقم المشكلات منذ الاستقلال في ١٩٥٦.

والمسئول عن هذه الإزاحة هو بالطبع العالم الخارجي، الذي استفاد من "حضارتنا" (مثلا: انتقال منجزات الحضارة الإسلامية إلى أوربا، أو فضل الحضارة الفرعونية على العالم)، ثم استعملها في منعنا من الحصول على "مجالنا الحيوي"، وفى استعمارنا، وبالتالي يغرس المنهج في وجدان الطالب أسس العداء للأغراب أو الخوف منهم، وغالبا الاثنين معا، على أساس "مكين" من "استعلاء" فارغ من أي مضمون.

مثل هذه الهوية المحبطة من الطبيعي ألا تجد تأكيدا لذاتها إلا في التشبث المحض بذاتها، وأن تعجز عن الكشف عن نفسها وتقديمها، أو وضعها في أي سياق مفهوم. وطبيعي أن ترثها العقائدية الإسلامية، من خلال صراعها معها.

ومن المنطقي في ضوء هذا التهافت أن يتجنب المنهج تقديم الوطنية الجريحة نفسها كبديل عن الإسلامية. فالواقع أنه لم يثر مسألة مزاحمتهما أصلا إلا مرة واحدة، بشأن ثورة ١٩١٩ كما مر بنا. وهذا يعنى أن المنهج يقدم الوطنية المصرية كشيء مفروغ منه، ولكنه لا يفرضها كهوية بسيطة ووحيدة، وإنما يقنع بالتجاور "السلمي"، ولكن المتوتر، مع الهوية الإسلامية. ويعنى إغفال الصراع تجريد الوطنية المصرية من تاريخيتها، أي من مسارها كقضية أو ككفاح لتكوين جماعة سياسية وطنية. وبالفعل تجنب المنهج كل ما يشير إلى أي احتكاك بين الهويتين. فمنهج الثانوية العامة عن تاريخ مصر الحديث، كمثال بارز، يتجنب تماما أية إشارة للتوترات الطائفية التي صحبت التحول إلى الدولة الوطنية الحديثة، مثل حادث مقتل بطرس غالى عام ١٩١١، الذي أثار في زمنه ضجة كبيرة، أو أثر التبشير الأوربي والأمريكي على الكنيسة في عصر إسماعيل، وبالطبع لم يُشر إلى ثورات القبط، أي المصريين، في عهد الدولة الأموية، بل قدم رواية مضللة تماما كما رأينا.

جرح الهوية الوطنية إذن يترافق بالضرورة مع عجزها الشامل عن عرض

صورة أكثر واقعية لتكونها. ولكنه يترافق أيضا مع عجزها عن فهم منطقها نفسه. فيغفل المنهج الميول المعتدلة في مواجهة الاحتلال (حزب الأمة)، التي لعبت دورا محوريا في بلورة الهوية المصرية، بل والجماعات المصرية المناصرة للاحتلال وصحفها (فضلا عن منطقها في تأييده). أما الجماعات الإشكالية بالنسبة للنظام الحاكم، مثل مصر الفتاة أو الأخوان المسلمين، فلا يرد ذكرها إلا عرضا، كقوتين "تحالفتا مع الملك فاروق ضد الوفد... وتمارسان نشاطهما السياسي من خلال ميليشيات" (ث ع، ١٩٥)، ولا يرد أي ذكر لتنظيمات الحركة الشيوعية المصرية.

والواقع أن عجز المناهج عن بناء تصور صاف للهوية الوطنية أشمل من ذلك. ويمكن أن نقول صراحة أنها في هذا الصدد مناهج جبانة، تحرص أولا وأخيرا على عدم إثارة أية قضايا، وتجنب كل المشكلات التاريخية والصراعات والمنعطفات. ولعل الأكثر طرافة، أو مأسوية، في هذا الصدد هو ما يقدمه منهج (ث ع) عن "ثورة" يوليو وما بعدها: فهو يذكر تمصير الشركات والمصالح الأجنبية باعتباره عملا وطنيا، ولكن لا ترد به كلمة واحدة عن التأميمات أو الميثاق أو شعار الاشتراكية، ولك أن تتخيل الفترة الناصرية بدونها. وبالمثل يتم اختصار عصر السادات في إصدار الدستور الدائم وحرب أكتوبر، بغير أية إشارة إلى "ثورة التصحيح" في ١٩٧١، ولا الانفتاح، ولا اغتيال السادات. بالطبع يهدف السكوت عن هذه المسائل، الذي يرقى إلى مرتبة التزوير، إلى تقديم تاريخ ما يُعرف بثورة يوليو كتاريخ "هادئ"، لطيف، يخلو من الصراع والمنعطفات، أو بعبارة أخرى، تسويته ب"وابور زلط" ثقيل. والتتمة المنطقية بالطبع هي تقديم عهد مبارك ك"امتداد طبيعي لعصر ثورة يوليو فلقد تم تبنى مبادئ الثورة الستة وتحقيقها بأكملها في عهده" (ص ٢٠٧)، كتتويج لتاريخ مسطح أبكم مقطوع اللسان والحنجرة لتربية تلميذ أو طالب مقطوع الأذن منزوع العقل.

وبرغم أن حرب ١٩٦٧ وآثارها المباشرة قد حصلت على قرابة صفحتين، فإن الرواية تحاول التخفيف من طبيعة الكارثة وحجمها، بتضخيم طموحات إسرائيل (بالزعم بوجود مخطط للتوسع "من النيل إلى الفرات، مع برنامج زمني محسوب"- لم يقدمه المنهج ولو من باب العلم بالشيء!)، وتكرار فكرة المساعدات العسكرية الخارجية لإسرائيل، واستبعاد أية إشارة إلى المسئولية السياسية عن الهزيمة اكتفاء بالقول ب"حدوث بعض الأخطاء العسكرية في الداخل" (ص ٢٣٦)، وبالطبع لم يتعرض لأي من العواقب العميقة لهذه الهزيمة.

وبنفس منهج دفن رؤوس التلاميذ في الرمال يستبعد التاريخ الحديث جميع الخلافات العربية، ولا يأتي على ذكر، مجرد ذكر، أي من التيارات السياسية العربية الأساسية، الوهابية أو حتى البعثية، برغم أنه يحتفي ب"القومية العربية". وبالطبع لا توجد أية إشارة إلى الصراعات العربية المريرة في الخمسينيات والستينيات التي اصطلح المؤرخون على تسميتها "الحرب العربية الباردة". وهكذا يقدم المنهج عروبة صافية نقية من الصراعات ومصفّاة من أي تاريخ حقيقي.

خلاصة الأمر أن الهوية الوطنية الجريحة، عاجزة أن تقدم لأجيال التلاميذ الجديدة رواية متماسكة تتمتع بالحد الأدنى من الصراحة والقدرة على مواجهة المشكلات، ولا ترغب في أن تُعِدُّهم للتعامل مع هذه المشكلات بالحد الأدنى من الإلمام، ناهيك عن الجدية.. بل تقوم فكرته على وضع عصابة سميكة بقدر الإمكان على أعينهم. وطبيعي أن هذا الوعي الوطني الذي تقدمه المناهج يسهل تحطيمه في الواقع بمجرد أن يعرف الطالب شيئا عن الأخوان المسلمين، أو التنظيمات الشيوعية، أو مواقف حزب الأمة، أو الانقسامات بين الدول والدويلات الإسلامية في العصور الوسطى بشأن الإمارات الصليبية في الشام والتحالفات المتبادلة بين الفريقين، أو الصراع الناصري البعثي الوهابي، مثلا. يكفي أن يعلم الطالب أي شيء عن ذلك، ولو بالصدفة، حتى تنهار مصداقية هذه

المناهج. ناهيك عن إمكانية أن يتساءل عن ظواهر وقوى سياسية موجودة في اللحظة الحالية لم يقدم له المنهج أي شيء عن تاريخها.

ولكن النتيجة الأعمق هي تقديم الذات المركبة هذه كذات تحت الحصار، وذلك لأن أية هوية يتم تقديمها منفصلة، أي بغير تحديد موقعها في العالم، فضلا عن تناقضاتها، تكون ذاتا محاصرة بلا مكانة، من الناحية الواقعية، برغم كل التفاخر اللفظي. ويمكن لتوضيح الفكرة أن نشبّه ذلك بالكلام عن فرد بألفاظ من المدح والتمجيد، مع تجنب الإشارة إلى أي من علاقاته الأساسية أو مهنته. غير أن طرد العالم من المنهج لا يعنى طرده من الواقع. ومن المؤكد أن كل تلميذ كلما ارتقت مداركه سيشعر، حتى ولو لم يصغ شعوره هذا، بأن ما يلمسه في حياته اليومية من التأثير الملح والقوى للعالم على حياتنا، والاعتماد على التكنولوجيا المستوردة، ودور الولايات المتحدة في المنطقة، الخ، يتناقض مع هذا التعظيم الذاتي الفاقد للمضمون والهدف الذي تقدمه المناهج. وبالتالي يدرك أن التعليم ليس سوى كبسولة غير طريفة ولا مشوقة ولا تفسر شيئا، ولكن يجب التظاهر بابتلاعها من أجل النجاح فحسب. بعبارة أخرى، هذه المناهج إذ تخاطب هواجس واضعيها والنظام الذي وظفهم إنما تفصل نفسها عن الواقع وتفقد بالتالي قدرتها على التأثير على العقول الأفضل والأنشط، لعجزها عن تقديم رؤية أو رسالة أو مهمة واقعية، ليس من الضروري أن تكون متفردة في أهميتها، وإنما يجب أن تكون متسقة وممكنة وذات صلة بالواقع، وهو ما لا يتحقق بخلطة من الأكاذيب المباشرة، والأكاذيب غير المباشرة القائمة على تجنب تناول القضايا والوقائع الأكثر أساسية.

على هذا النحو يتبين أن الاستقطاب في بنية المناهج الذي تناولناه في القسم الثاني من الورقة ليس صدفة ولا بالأحرى "خطأ"، وإنما هو مبنيّ على الجروح العميقة التي تكتنف الهويتين اللتين تستقطبان لعبة الهوية في المناهج. ولأنه استقطاب بين طرفين ضعيفين، كلاهما منعدم الأفق ومبنى على أكاذيب، فإنهما

يقتتلان بشكل سلبي، أي بنوع من "وقف إطلاق النار" الذي يقتل الذهنية التاريخية للطالب، ويحرمه من أية إمكانية، أو حتى باب موارب، لتكوين أية رؤية عقلانية من أي نوع لتاريخ العالم وموضعه فيه، اكتفاء بمنحه شعورا بأزمة هوية ممتدة، مهما تم تخفيفها بنوع من التزوير القائم أساسا على إخفاء المشكلات. فقط الطالب الفاقد للقدرات النقدية وأي قدر من الاستقلال في مصادر تحصيل المعرفة هو الذي يستطيع أن يبتلع الفخر الوطني (والديني إذا كان مسلما) على أساس "مكين" من جهل مطبق مكتف بذاته، وهو ما يدعمه نظام التلقين الذي تتسم به عملية التعليم بمجملها.

هذه النتيجة ليست من باب الصدفة، ولا حتى توجد حاجة لاستنتاجها بشكل منطقي، فقد تم النص عليها صراحة. فوفقا لمنهج (ع١-٢)، على المواطن "الصالح" (أي الحاصل على شهادة صلاحية وفقا لهذه المناهج والنظام الذي وضعها) "أن يعتز بالقيم والعادات والتقاليد السائدة في مجتمعنا"، و"يكتسب العديد من المهارات التي تؤهله لمواجهة أي مشكلة تنال من استقرار المجتمع المصري" (ص ١٠٥). فالهوية المحاصرة لا تطلب سوى الاستقرار، وليس عندها أي أفق أو تصور سوى تحصين نفسها داخل حصار ذاتي، وهو ما يتحقق بالتشبث بالقيم والعادات السائدة، بغير أية نظرة نقدية، والمحافظة على الاستقرار ورفض أي شيء ينال من "استقرار الاستقرار"، إن جاز التعبير، وهذا كله عن طريق اكتساب مهارات، لا أية قدرات نقدية أو قدرة على الحكم على الأمور. فالهوية هي نوع من "التثبيت" للمواطن، وإخراجه خارج الحلبة السياسية من كافة النواحي، عدا التعصب الفارغ للهوية. على هذه النقطة يلتقي طرفا الاستقطاب.

وتؤكد الدولة صراحة سلطويتها في هذا المشروع البائس، فهي "تبذل جهودا كبيرة من أجل بناء الإنسان المصري وفقا لصفات مرغوب فيها تتفق مع متطلبات المجتمع وطبيعة التطور الذي نشاهده في هذا العصر" (ص ١٠٢).

(٤) نحو رؤية تاريخية تتجاوز أسس التمييز الديني

بناء على ما سبق، يمكن القول بأن جرح الهوية الإسلامية (المؤسس للتمييز) ليس أكثر من شكل خاص لجرح الهوية الوطنية. حين كانت الدولة الناصرية قادرة على تقديم نفسها عن طريق الدعاية كمشروع ناجح، وكقوة تحرر عظمى، تهدد الدول العظمى وتهزمها (وهو ما كانت تقوله المناهج "القومية" في الستينيات والسبعينيات)، كان التمييز الديني في المناهج أقل بكثير، وكان هناك محاولة لاختصاره إلى نوع من الفخر الوطني بالمرحلة الإسلامية التي استغرقت قرابة ١٣٠٠ عام من التاريخ المصري.

ولكن الادعاءات المبالغ فيها، والمحملة بقوة تكاد تكون ثأرية من الاستعمار والغرب، وبنفس منطقه تقريبا، كانت لا تقل أثرا عن البنية المركبة الحالية التي عرضنا لها في تعمية التلاميذ، ولا تقل عنها عجزا عن تفسير وجودهم في العالم من خلال رواية تاريخية معقولة تتمتع بالحد الأدنى من الإدراك السليم والاتساق مع الواقع المعاش. يتمثل التغير الذي حدث في أن الذات المحاصرة حلت محل الذات المنتصرة التي تدعى أنها تقود التغيير في العالم كله. ومن الطبيعي مع سقوطها أن تتقدم إيديولوجية أخرى لرفع راية حلم/ وهم السيادة العالمية، خاصة أنها الأقدم، أي راية الهوية الإسلامية. ففي واقع الأمر ما يجمع بين الإحساس بالانتصار أو الحصار أعظم مما يفرقهما، فهما وجهي عملة واحدة، هي ثنائية "العظمة/ الذل" للذوات الجماعية المفترضة، وطنية أو دينية.

بعبارة أخرى، ليس تصاعد التعصب باسم الإسلام سوى مرحلة أعلى من التعصب للهوية الوطنية، مرحلة تكشف حقيقة حدودها وأوهامها، لتزاحمها وتحاول أن ترثها، وبنفس منطقها. في كلتا الحالتين يكمن جذر الإشكال في رؤية تاريخنا نفسه كتاريخ هوية متخيلة يجب في عرف إيديولوجية الهوية أن تكون أحادية مصمتة خالية من كل صراع، وهو شرط أساسي لاختصار واجب

المواطن حيالها في الولاء المطلق لهذا الشيء المصمت والمحافظة على استقراره وديمومته.

إن الاكتفاء بتوريث التلاميذ فخرا خاويا بما أنجزه "أجداده" في الماضي ليس سوى نوع من الفخر الأرستقراطي التافه الذي يميز العاطلين بالوراثة الذين لم يعد لهم مكان في هذا العالم النشط والمتفجر بالحيوية. فأمة عاطلة بالوراثة تطالب بتبجيلها على هذا الأساس ليست سوى وهم محض في عالمنا، أشبه بكاريكاتير. ولأن "الأمة" المصرية لم تعد أساسا مناسبا لأي مشروع عالمي، أصبحت الهوية الإسلامية، بأحلام حول "أستاذية العالم"، على حد تعبير عصام العريان، هي الوهم الممكن البديل، المتمحور أيضا حول العظمة، ولكن المستند على الأقل إلى ثقافة قائمة.

ومع ذلك فإن هذه الرؤية الهوياتية الضيقة الأفق للتاريخ، بأساسها الوطني ومُركبها الإسلامي التمييزي، تظل في النهاية رؤية ما. وأي منهج تعليمي للتاريخ لا بد أن تكون له رؤية ما للعالم، ولموقع الذات الدارسة فيه. فالتاريخ كما يُكتب في العصر الحديث ليس مجموعة متراكمة من الوقائع، مجردة أو مصحوبة باستحسان واستهجان، وإنما هي بالضرورة مقال هادف لبيان قضايا معينة، خصوصا موقع الذات من العالم، أي ذات التلميذ وانتماءاته. وبالتالي لا يمكن التخلص من هذه الرؤية إلا برؤية بديلة غير هوياتية، تمنح التلميذ أيضا وجهة وهدفا. ميزة البنية الحالية للتاريخ أنها تمنح الأغلبية المسلمة إحساسا ما بالوجهة، ولو كانت وجهة نحو كارثتي الطائفية والتفاهة، بخلق بؤرة صراع، تجاه الغرب صراحة، وتجاه الأقليات الدينية ضمنا. وكان الثمن الإضافي تقديم رؤية مشوهة للعالم تشيع كلا من الجهل بالآخرين والاستخفاف بهم. بغير بؤرة أخرى بديلة يصعب تصور تزحزح الطائفية.

التخلص من مقولة العظمة/ الذل، أو السيد/ العبد، التي تدور عليها المناهج

الحالية[٤٧] لا يكفي. وإنما لا بد من إعادة كتابة التاريخ من منظور إنساني منفتح غير هوياتي، أي يتناول المساهمة المصرية في التاريخ بوضعها في مكانها من ذلك التاريخ، لا تغييب ذلك التاريخ العالمي أصلا. مثلما يتناول التأثيرات المختلفة التي بنت ما نسميه الهوية المصرية الحالية، بما في ذلك التأثيرات الغربية التي لا يمكن اختصارها في التكنولوجيا، بل تمتد إلى وسائل التنظيم والتواصل وطبيعة الروابط الاجتماعية نفسها. ولكن يجب أن يشمل أيضا التطورات الكبرى خارج أوربا، على الأقل لكي يتم تخفيف رؤيتنا الضيقة للآخر، وحصرها فعليا في "الغرب"، والإغفال التام لتواريخ أمم عظمى، وتجارب خاصة ومهمة لبلدان نعتبرها حليفة أو صديقة، مثل البلدان الأفريقية.

على ذلك، لا تهدف هذه الورقة النقدية إلى المناداة بتاريخ محايد (وإن كانت تدين تزوير التاريخ أو إغفال أية أحداث أساسية)، وإنما إلى إعادة كتابة التاريخ المدرسي بالتخلص من التمركز حول "المكانة" التي تشغلنا "هويتنا"، أيا كان تصنيفها، في العالم، ولا تدعو لترميم المناهج من أجل أنصبة متساوية للأديان وللأعراق (النوبيين مثلا)، وإنما إلى رؤية جامعة بالفعل، أي متجاوزة للانقسام نفسه.

الحلول الأخرى لن تحل قضية الجروح المولدة للتعصب، وما ينبني عليها بالضرورة من ضيق أفق. فمثلا إدماج الهوية الإسلامية في الهوية الوطنية، أسوة بالهوية المسيحية، وبالتالي هدم بنية الاحتواء المزدوج، لا يحل المشكلة، بل يُخضع بشكل تعسفي العقائد الدينية المسيحية والإسلامية والحضارات المنتسبة لها لتاريخ دولة قومية لا يتسع فعليا لهما، وفى زمن لم تعد فيه الدولة القومية كلية الجبروت. فضلا عن أن إدماج التاريخ الإسلامي لن يكون ترضية للمسلمين الذين تمت محورتهم على الهوية، بل ربما اعتبروه اعتداء، طالما ظل

---

(٤٧) قارن مع التأكيد على عظمة الله في عملية الأسلمة، والتي تعكس نفس العقلية.

التنافس على الهوية هو محور التلقين المسمى تعليما. والأهم أن وهمية التمحور بالفخر حول الهوية الوطنية، إذا تم إقراره في المناهج، سينحل مرة أخرى، بسبب وهميته بالذات، وبسبب استبعاده لأية رؤية خارج إطار التعصب لهوية ما.

بغير بعد إنساني واقعي ومتناسب مع مدركات المصريين الواقعية لموقعهم في العالم، بما يتيح لهم التفاعل غير الهياب مع العالم بمختلف ثقافاته، أي بغير افتراض أخلاق إنسانية عامة، لن يكون ثمة محتوى أخلاقي للتاريخ، وبالتالي يستحيل تخليصه من النزعات العصبوية.

أخيرا، لا شك أن هذا الحل القائم على التجاوز يتطلب قدرا عاليا من الشجاعة الأدبية في مواجهة الاختلافات والمشكلات، لا تجاهلها ودفن الرءوس في الرمال. بعبارة أخرى، يتطلب إرادة سياسية للتجاوز الواقعي، تتناول تاريخ المشكلات وتحث التلاميذ على أن يكونوا جزءا من عملية حلها، وتتجنب الحل السهل بإحالة مشاكل الهوية والتقدم إلى "الأصابع الخارجية"، لتترك المواطن عاجزا قليل الحيلة تاركا مواجهة المشكلة في نهاية المطاف للدولة التي تتعامل مع الخارج وتواجه المؤامرات بالنيابة عنه، وتوكل له في هذا الإطار مهمة محدودة، هي الحفاظ على "استقرار الاستقرار".

التمييز الديني في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية

شيماء الشريف[48]

مقدمة

لعبت المصادفة دورا في أن أطلع على مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية للعام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧)، وانتابني الفضول الشديد أن أعرف ماذا يتعلم الأطفال في مصر عن تاريخ بلادهم في عصرنا الحالي، هذا العصر الذي لم يشهد تاريخ الإنسانية له مثيلا، والذي تتقافز فيه معدلات التقدم إلى آفاق غير مسبوقة، ويجري فيه سباق محموم للحفاظ على الهوية والقومية قبل الذوبان في بوتقة العولمة. وقد أقدمت بنهم شديد على قراءة محتوى هذه المناهج بعين الفضول وروح وعقل الباحث، ولا أنكر أن ما وجدته قد أصابني بالحزن الشديد، بل وبالإحباط والغم، خاصة أنني كنت قد اطلعت - بالمصادفة أيضًا- على بعض الدراسات على شبكة الإنترنت والتي تتحدث عن تدريس مناهج التاريخ والتربية القومية في فرنسا وغيرها من البلاد المتقدمة، وتبينت أن الهوة السحيقة التي تفصلنا عن العالم الغربي ليست فقط هوة حضارية وثقافية، ولكنها هوة تكوينية أيضا (إذا جاز التعبير)، فتكوين المواطنين في مصر يختلف اختلافا جذريا عن تكوين المواطنين في العالم المتقدم، وما تبثه مناهج المرحلة الابتدائية في مصر، خاصة في مادة فائقة الحساسية مثل مادة التاريخ من شأنها ترسيخ قيم الانتماء والمواطنة، لا علاقة له بهذه القيم ولا بتلك المواطنة، ولا يدعي أحد أن المرحلة الابتدائية مرحلة أطفال وأن تدريس التاريخ بالمعنى الحرفي للكلمة يصعب عليهم، إن أطفال المرحلة المعادلة للمرحلة الابتدائية في فرنسا يدرسون مبدأ المواطنة بالتفصيل ويدرسون تاريخ الحضارة المصرية بوصفها مهد

---

[48] باحثة دكتوراه بآداب الإسكندرية

الحضارات بتفاصيل لا يعرفها الطفل المصري، وهم بالطبع ليسوا أكثر ذكاء من أطفالنا الذين يحملون في وجدانهم حضارة سبعة آلاف عام كاملة غير منقوصة.

ولم يكن ما أثر فيّ يتعلق فقط بسطحية العرض وفراغ المضمون، ولكن يتعلق بانتقائية مقصودة تهدف إلى عدم الإشارة إلى فترات معينة من تاريخنا وإلى شخصيات محددة في مساره. ولا يتوقف الأمر على تمجيد فترات وتجاهل أخرى، ولكن أيضا يصل إلى تمجيد عقيدة دون الأخرى، وكلاهما أمر له خطره الفادح وإساءته البالغة في تشكيل نفوس هذه البراعم الغضة التي تخطو خطواتها الوليدة في عالم لا تزال تجهل فيه كل شيء.

وحتى يكون الحديث موضوعيا، لابد أن أشير إلى وقائع محددة هزتني عند اطلاعي على هذه المناهج، وأبدأ بالقول إن منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لا يبدأ تدريسه إلا بدءًا من الصف الرابع الابتدائي، وهو منهج هجين يشمل التاريخ والجغرافيا والتربية القومية والتربية البيئية، وسأحاول في هذه الورقة التركيز على الجزء التاريخي في هذه المناهج.

منهج الصف الرابع الابتدائي

وإذا بدأنا بمنهج الصف الرابع الابتدائي، سوف نجد أن الأحداث التاريخية في هذا المنهج تُروى بشكل أقرب إلى الذكريات المرسلة منه إلى سرد الحقائق التاريخية مثل القول في كتاب الفصل الدراسي الأول ص ٤٩: *فعندما نذكر القاهرة، نتذكر أحداثا تاريخية مثل:*

- تأسيس مدينة القاهرة كعاصمة لمصر، وبناء الأزهر في عهد المعز لدين الله الفاطمي على يد جوهر الصقلي في ٦ يوليو سنة ٩٦٩م. (...)

- وعندما نذكر محافظة البحيرة، نذكر انتصار أهل رشيد على الإنجليز عام ١٨٠٧م.

- *وفي محافظات القناة نتذكر حفر قناة السويس وافتتاحها للملاحة عام ١٨٦٩م، وبطولات شعب السويس والإسماعيلية وبورسعيد في حروب ١٩٥٦م، ١٩٦٧م، ١٩٧٣م، ضد العدوان".*

وهذه الطريقة في عرض أحداث ليس للطفل عنها أية خلفية، ولم يتم تقديمها له مسلسلة ولا مرتبة، يجعلها تتحول عنده إلى نوع من القصص المسلية التي يسمعها دون أن يندمج معها، ولا يكون لديه الحق بعد ذلك في السؤال عن تفاصيلها أو نقدها، ولا شك في أن هذه الطريقة تحفز التلقين، ولا تدعو أبدا إلى التفكير ولا إلى التدبر في أحداث الماضي. وينتهي الحديث المختصر لهذه الأحداث بقول الكتاب ص ٥٠: *"وستكون أنت وزملاؤك ممن يشاركون في بناء مستقبل محافظتك ومجد بلادك، وهذا يكون بالعلم والعمل، والصبر والجهاد، والأمانة وحسن الخلق"*!!! وهذه طريقة غريبة في إنهاء الموضوع، إذ يتحول درس التاريخ، الذي لابد وأن يدعو إلى التفكير والسؤال، إلى درس في الأخلاق، وكأن التاريخ كله أخلاق، ورموزه كلهم على خُلُق، ولم يصلوا إلى مكانتهم التاريخية إلا بالأخلاق !!! وهذا تمجيد للماضي وتقديس للتاريخ يتسبب في القضاء على أية نظرة نقدية أو عقلانية، كما يكرس النظر إلى التاريخ على أنه مقدس لا يجوز نقده.

ونقرأ في عامود جانبي عنوانه *"معلومات وأنشطة إثرائية"* في كتاب الفصل الدراسي الأول ص ٥٠: *"هل تتمنى أن تنجز عملا مجيدا، تفتخر به مصر، مثل ما أنجزه العالم أحمد زويل أو نجيب محفوظ؟ .. عليك بالاجتهاد والتفكير الجيد والإبداع."* والسؤال المحير هو تحت أي بند يوضع هذا السؤال؟ هل هذا من التاريخ أم من الوعظ أم ماذا؟ وأي إبداع منتظَر ممن يدرسون هذا الكلام المرسل؟ والسؤال الملح أيضًا هو لماذا لا يُذكر سوى المسلمون كنماذج تحتذي؟ ولا يقل أحد إن السبب في ذكر هذين الاسمين اللامعين هو حصول كل منهما على جائزة نوبل، لأن الأطفال في هذا العمر المبكر لن يمكنهم إدراك قيمة

جائزة نوبل أو غيرها، ولن يترسخ في أذهانهم سوى أسماء الشخصيات المذكورة، فلماذا لا يتم ذكر نماذج قبطية مشرفة أيضًا في السياق ذاته تغرس في نفوس أطفالنا المساواة في الإبداع والابتكار وخدمة الوطن بين المسلمين والمسيحيين؟

في ص ٥٢ من الكتاب نفسه، نجد جدولا به أسماء المحافظات الست والعشرين (في وقت طبع الكتاب) لجمهورية مصر العربية، وبجوار كل منها كلمات محدودة تصف الأحداث التاريخية المجيدة في كل منها، وبجوار اسم مدينة الإسكندرية على سبيل المثال نقرأ الكلمات الآتية: *إنشاء مكتبة الإسكندرية – خروج الملك فاروق من مصر – منارة الإسكندرية*"، هكذا دون أية تفصيلات، ودونما ذكر لأي معلم من تاريخ الإسكندرية في هذا المنهج أو في أي من مناهج التاريخ لسنوات الابتدائي التالية سوى هذا الوصف الهزيل لإحدى أعرق المدن في التاريخ والتي يبلغ عمرها الآن أكثر من ألفي عام، والتي كانت في يوم من الأيام قلب المسيحية النابض حتى أنه كان يُطلق عليها لقب "المدينة العظمى"، وكانت عاصمة لمصر كلها لمئات السنين، ودارت على أرضها وقائع وفظائع تعذيب واستشهاد الآلاف من المسيحيين في عصر الاضطهاد الروماني.

ونقرأ في الكتاب نفسه، تحت عنوان *شخصيات تاريخية مجيدة في بلادي ومحافظتي*" في صفحتي ٥٣،٥٤: *تبين لك في الدرس السابق أن كل محافظة من محافظات وطنك مصر وقعت بها أحداث تاريخية مجيدة. كان وراء كل حدث شخصية عظيمة، بذلت الجهد من أجل بناء وطن قوي عزيز، وفي تاريخ بلادك كثير من هذه الشخصيات العظيمة، فعلى سبيل المثال: الملك مينا الذي حقق أول وحدة للبلاد، والملك أحمس الذي طرد الهكسوس من مصر، وصلاح الدين الأيوبي بطل موقعة حطين، ومصطفى كامل وسعد زغلول وطه حسين، وجمال عبد الناصر قائد ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢م وأبطال حرب أكتوبر ١٩٧٣م، الرئيس الراحل محمد أنور السادات صاحب قرار العبور، والرئيس محمد حسني*

مبارك قائد الضربة الجوية الأولى." والمدهش في الأمر، أن يحيط هذا الكلام العائم مجموعة صور تشمل: رمسيس الثاني، نفرتيتي، سعد زغلول، مصطفى كامل، أم كلثوم، أحمد عرابي، سهير القلماوي، أحمد زويل، طه حسين، محمد متولي الشعراوي!!!

وكأنه لا يوجد في تاريخ مصر سوى الفراعنة كأجداد ثم المسلمون بعدهم مباشرة، فلا يوجد قبطي واحد في هذه القائمة الوافية من الأسماء والصور، ولا يوجد حتى مجرد ذكر لفترة الأعوام الستمائة الساقطة مع سبق الإصرار والترصد من تاريخ مصر وهي الفترة الممتدة من عام ٥٠م عندما دخلت المسيحية مصر على يد مرقس الرسول وحتى عام ٦٢٩م وهو عام دخول جيوش عمرو بن العاص مصر. ومما يؤكد النية على ترسيخ إعلاء عقيدة عن أخرى هو وضع صورة للشيخ الراحل محمد متولي الشعراوي والذي يبدو ظهوره في هذا المنهج خارج السياق وكأنه قد تم الزج بصورته زجًّا لفرض فكرة معينة، لأنه إذا كانت النية معقودة على غير ذلك لوضعت بجوار صورته صورة رجل دين مسيحي ليظهر جليا في عيون الأطفال أن كلا الطرفين ساهم بدور متساوٍ في بناء الوطن، لكن من الواضح أن الوطن لم يرد على ذهن واضعي هذا المنهج.

ومن ناحية أخرى، أجد نفسي أتساءل: لماذا ينحصر الأمر دوما في تمجيد شخصيات؟ وشعرت بالشفقة على هؤلاء الأطفال، ترى بماذا يشعرون -وهم لا خلفية لهم على الإطلاق- عند قراءتهم لكل هذه الأحداث التي تُعرض عليهم وهي كالعقد الذي انفرطت حباته وضاعت معالمه؟

منهج الصف الخامس الابتدائي

وحاول منهج الصف الخامس الابتدائي أن يكون أفضل حالا، فمن الملاحظ أنه في الفصل الدراسي الأول لهذا الصف يتم التركيز على المزيد من التفاصيل

التاريخية، وعلى ألا يكون الشرح عائما كما كان في الصف السابق، ويذكر منهج هذا الصف الحقبة الفرعونية، ولكن ليس من خلال استعراض أحداث مرتبة، بل من خلال تمجيد شخصيتين تاريخيتين، وتدعم هذه الفكرة من جديد نظرية تمجيد الفرد، وأنه بدون الارتكان إلى أفراد بعينهم لا يكون هناك مجد للأمة. ويبدأ الحديث بالتركيز على الملك مينا موحد القطرين والذي يمتد في الصفحات ٢٧، ٢٨، ٢٩ من كتاب الفصل الدراسي الأول، ثم الملك أحمس طارد الهكسوس والذي يمتد في الصفحات ٣٣، ٣٤. ويكتفي مبتكرو هذا المنهج بهاتين الشخصيتين للحديث عن التاريخ المصري القديم دون الإشارة إلى أية تفصيلات أخرى عن حضارة المصريين القدماء.

ويستمر كتاب الفصل الدراسي الثاني لهذا الصف في التركيز على تمجيد شخصيات تاريخية، وينتقل هنا إلى شخصيات من التاريخ الإسلامي، ويركز على ثلاث شخصيات منها وهم: عمرو بن العاص ودخول الإسلام إلى مصر، وصلاح الدين الأيوبي وجهاده ضد الصليبيين، وسيف الدين قطز وهزيمة التتار. ويركز الجزء الخاص بعمرو بن العاص والذي يمتد في الصفحات ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢ على عمرو بن العاص كشخصية وعلى تمجيد إسلامه ووصفه بالقائد العظيم وبأنه هو السبب في إسلام منطقة عُمان بحكمته وبأنه أحد أصحاب الفضل في إعادة القبائل العربية إلى الإسلام وبأنه هو الذي فتح الشام وهو الذي اقترح فتح مصر على عمر بن الخطاب وبأنه لم يقاومه فيها سوى الروم (!!!)، وبأنها ازدهرت في عهده وأنه قام بأعمال عظيمة وظل بمصر إلى أن توفي ودفن قرب المقطم. ولا يفرض المنهج أي تساؤل فيما يختص بفتح مصر -أو بغزو مصر إذا أردنا الدقة في التعبير- فلا يمكن أن يكون محل تصديق ألا تواجه جيوش المسلمين مقاومة في مصر إلا من الرومان، وأين أهل مصر من الأقباط؟ وهل كانوا سيسمحون ببساطة لمحتل جديد أن يستولي على بلادهم ليضيف إلى ويلاتهم ويلات أخرى؟ إن الحقيقة التاريخية تقول إن عمرو بن العاص لم يتحقق له الاستيلاء الكامل على مصر إلا بعد ثلاث سنوات من بداية

دخوله عند حدودها الشرقية، وأنه بعد أن طرد الرومان، لم يتعاون معه الأقباط إلا بعد أن أبدى الكثير من الدهاء السياسي في التعامل معهم، وذلك بغرض الاستفادة من خبراتهم في إدارة الدواوين الإدارية وفي إدارة شئون الدولة الزراعية التي كان العرب يجهلون سبل إدارتها جهلا تامًا نظرا لطبيعة بيئتهم المختلفة عن طبيعة الأرض المصرية، وأنه لم يبدأ الأقباط في التعاون معه إلا بعد أن استدعى حبرهم الأعظم البابا بنيامين الذي كان هاربا في الصحراء لسنين طويلة، كما أنه سمح لهم بإعادة ترميم كنائسهم وأديرتهم بل وساعدهم في ذلك بالأموال والرجال، وأنه وقتها فقط بدأ الأقباط يثقون فيه ويتعاونون معه، مع العلم أن اللغة العربية لم تصبح اللغة الرسمية في مصر إلا بعد حوالي مائتي عام من دخول المسلمين إليها؛

والسؤال هو: لماذا لا يتم طرح هذه الوقائع للنقاش بدلا من طرح الموضوع في صورة مسلمات غير قابلة للنقد ولا للنقض؟ وفي هذا السياق أيضًا أتساءل: أفلا تستحق شخصية مثل البطريرك بنيامين أن يسلَّط عليها الضوء؟ يخبرنا التاريخ القبطي أنه كان يقاوم اضطهاد الرومان، وأنه فقد أخاه الوحيد شهيدًا على أيديهم بعد أن أذاقوه (الأخ) من العذاب ما يفوق تحمل البشر ليغير عقيدته، ولما فشلوا في ذلك وضعوه في جوال وألقوا به في البحر، وظل البطريرك بنيامين هاربًا في منطقة الصحراء الشرقية لمدة تزيد عن السنوات العشر، ألم يكن هذا الحبر الجليل بطلا مصريا يحب بلده ويعتز بعقيدته ويقاوم المحتل الغاشم؟

ويركز الجزء الخاص بصلاح الدين الأيوبي والذي يمتد في الصفحات ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨ على توضيح من هم الصليبيون ومن هو صلاح الدين الأيوبي، مع وصفه على أنه أحد أبطال الإسلام، وأنه نجح في القضاء على الخلافة الفاطمية (!!!) وأنه هو الذي واجه الصليبيين وهزمهم واستعاد بيت المقدس من بين أيديهم وعقد صلحا مع الملك ريتشارد قلب الأسد، وأنه توفي ودفن في دمشق. ومن المدهش القول إن صلاح الدين الأيوبي نجح في القضاء على الدولة

الفاطمية وكأن الدولة الفاطمية كانت من الأعداء، دون أن ينتبه واضعو هذا المنهج أن الدولة الفاطمية هي التي أنشأت مدينة القاهرة وهي التي بنت الجامع الأزهر وهي التي رسخت في مصر عادات ومناسبات دينية مازالت موجودة حتى الآن مثل التبرك بأولياء الله الصالحين والاحتفال بالمولد النبوي الشريف والاحتفال بعاشوراء وغير ذلك.

ولم يتحدث المنهج كذلك عن دهاء صلاح الدين الأيوبي في الاستيلاء على السلطة في مصر، كما لم يذكر أنه في معرِض تخلصه من آثار الخلافة الفاطمية الشيعية قام بإحراق جميع كتبهم عن طريق استخدامها لتحمية الحمامات العامة، ولنا أن نتصور أية خسارة تراثية فادحة تسبب فيها بغرض ترسيخ المذهب السني في مصر وما يعنيه هذا التصرف من عدم تسامح ومن إلغاء للآخر.

ومن الثابت تاريخيا أنه كان قائدًا محنكًا ولكنه لم يكن ليذهب إلى عدوه الملك ريتشارد للإشراف على علاجه بنفسه -على طريقة الفيلم السينمائي الشهير- كما هو مذكور في ص ٢٧ في عامود "*معلومات وأنشطة إثرائية*". كما لم يشر المنهج إلى أن معركة حطين كانت واحدة من المواجهات العسكرية القليلة مع الصليبيين والتي منها ما انهزم فيه صلاح الدين ومنها ما انتصر فيه، أما غالبية مواجهاته العسكرية فكانت ضد حكام مسلمين بغرض تثبيت ملكه وإمعانا في توزيع الإقطاعيات على أقاربه! ومعركة حطين التي انتزع بها صلاح الدين أورشليم أو القدس بمعاهدة صلح لم يمتد أثرها سوى عشرين شهرًا عاد بعدها الصليبيون وانتزعوا المدينة منه، وفي وقت متأخر كتب المؤرخ ابن العماد في كتابه "شذرات الذهب في أخبار من ذهب" أن الكامل - أحد أقارب صلاح الدين- سلم القدس لملك الفرنجة بناء على طلب من هذا الأخير وبعد أن تم الاتفاق بينهما على أن يسلم دخلها إلى الكامل على أن يحتفظ ملك الفرنجة بمفاتيحها حفظًا لماء وجهه أمام ملوك أوروبا وبابا روما! ولنتساءل مرة أخرى لماذا لا يتم طرح هذه الجوانب المطمورة من التاريخ دون تمجيد أو تعظيم

ودون استخدام أفعل التفضيل ومصطلحات المديح؟ وما الغرض من هذا الإعلاء الضمني لأفراد بعينهم يتبعون عقيدة بعينها؟

ويركز الجزء الخاص بسيف الدين قطز على توضيح من هم المغول، وما فعلوه بالعالم الإسلامي وبأن مصر مثلما حمت العالم من الصليبيين فإنها حمته أيضا من المغول، ويستعرض المنهج قصة السلطان قطز الذي استعد لقتال المغول بعد توليه الحكم، وأنه حاربهم وانتصر عليهم في موقعة عين جالوت، وأنه منع زحفهم إلى باقي العالم، وأن مصر قد تزعمت العالم الإسلامي بعد هذا النصر. ولم يذكر المنهج أية إشارة إلى الدور المهم الذي لعبه ركن الدين بيبرس في إعداد جيش مصر لمحاربة المغول، وأنه لولا مساندة بيبرس لقطز وجمعه أمراء المماليك الذين كانوا يتأثرون بشخصية بيبرس القوية الآسرة لما كان النصر في عين جالوت، ولم يذكر المنهج بالطبع أن السلطان المظفَّر قطز لم يكن ملاكا على الإطلاق، وأن اسمه بدأ في الظهور على مسرح الأحداث التاريخية مرتبطا بالاغتيالات السياسية التي أودت بحياة الأمير المملوكي أقطاي والسلطان المملوكي عز الدين أيبك قبل أن يتولى الحكم بعد هذا الأخير، وفي غمار هذه الأحداث، أعلن قطز عبارته التاريخية التي التصقت به وهي "الحكم لمن غلب"، والتي أسست لسلوك البلطجة السياسية التي كان هو أول من دفع ثمنها من حياته عندما قتله بيبرس غدرًا عقب عين جالوت مباشرة ثم تولى الحكم بعده.

إن الهدف من سرد هذه الحقائق لأولادنا هو عدم الرفع من شأن عقيدة دون أخرى، فها هم مسلمون يقتلون بعضهم البعض طمعًا في الحكم، ولم يمنعهم اشتراكهم في اعتناق الدين نفسه أن يقتتلوا فيما بينهم طمعًا في عرض الدنيا، وأن الأمر لا علاقة له بتاتا بأي دين، ولكنه يدور في دائرة المصالح السياسية والتكالب على المطامع الدنيوية. وأن هذا من شأنه أن يحدث لمعتنقي أي دين، فليس "عدوك عدو دينك" كما قد يُشيع البعض الآن، بل إن عدوك قد يكون من دينك ومن وطنك بل ومن أقرب أقربائك إذا اشترى مصلحته وباع بعدها كل

شيء. إن ما نريد ترسيخه في أبنائنا هو أن يتعاملوا مع أخلاق الإنسان أيا كانت انتماءاته الدينية أو العقائدية، وألا ينظروا إلى المسلمين فقط على أنهم أبطال، ففيهم الصالح وفيهم الطالح مثلهم مثل أية جماعة أخرى من البشر.

منهج الصف السادس الابتدائي

ويحاول منهج الصف السادس الابتدائي أن يتدارك بعض التوازن المفقود في العرض التاريخي للمنهجين السابقين، حيث يعرض المنهج في الصفحات ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠ من كتاب الفصل الدراسي الأول تاريخًا مختصرًا عن محمد علي باشا وإنجازاته لتأسيس دولة حديثة في مصر، إلا أنه ولأول مرة يبرز جانبا سلبيا لشخصية تاريخية في قوله في ص ١٩: *أراد محمد علي الانفراد بالسلطة، فتخلص من المماليك في مذبحة القلعة، ونفى الزعماء الوطنيين الذي عارضوه*".

ولا أعرف لماذا اقتصر إبراز نقاط سلبية على محمد علي باشا ولم يتم تعميمه على جميع الشخصيات التاريخية التي طرحتها المناهج؟ كما يستعرض المنهج في الصفحات ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦ مختصرًا لقصة أحمد عرابي ومقاومة الاحتلال الإنجليزي، وموقف أحمد عرابي مع الخديوي توفيق والثورة العرابية ثم قصف الإسكندرية ومعركة التل الكبير وخيانة الضباط لعرابي التي أدت إلى هزيمته في هذه المعركة، ودخول الإنجليز منها إلى القاهرة حيث بدأ الاحتلال الإنجليزي لمصر عام ١٨٨٢ لتستمر روح المقاومة بقيادة مصطفى كامل ثم محمد فريد من بعده، وهو استعراض يتم قفزًا ولا يعطي أية فرصة لأية تفكير نقدي أو تحليلي.

ويستعرض منهج الفصل الدراسي الثاني شخصيات تاريخية من العصر الحديث، ومرة أخرى يتم سرد التاريخ من خلال شخصيات وليس من خلال أحداث، ويستعرض المنهج شخصيات سعد زغلول وطلعت حرب وجمال عبد الناصر. ويستعرض المنهج باختصار في الصفحات ١، ٢، ٣، ٤ بداية سعد زغلول

وتاريخه وقيام ثورة ١٩١٩ على إثر نفيه مع زملائه، والمناصب التي تبوأها حتى وفاته في عام ١٩٢٧. ثم يستعرض باختصار في الصفحات ٧، ٨، ٩ تاريخ طلعت حرب وإنشائه لبنك مصر والمؤسسات التابعة له، ثم يستعرض في الصفحات ١١، ١٢، ١٣ تاريخ جمال عبد الناصر ومبادئ ثورة يوليو ١٩٥٢ وإنجازاتها حتى وفاة جمال عبد الناصر وتولية نائبه محمد أنور السادات صاحب قرار العبور، ثم عودة سيناء كاملة في عام ١٩٨٢.

ولا يذكر المنهج في هذا السياق أي اسم قبطي، على الرغم من أنه في فترة ثورة ١٩١٩ بالذات، لا يقل الدور الذي لعبه كل من ويصا واصف وسينوت حنا ووليم مكرم عبيد وغيرهم من الأقباط الوطنيين عن الدور الذي لعبه سعد زغلول ومصطفى النحاس وعبد العزيز فهمي وغيرهم، ولا يعرف أطفال مصر والكثير من الكبار فيها أيضًا أن شعار الهلال مع الصليب ابتكار قبطي في الأساس رفعه لأول مرة القمص المجاهد مرقس سرجيوس، وهو ذاته الذي خطب على منبر الأزهر وفي صحن مسجد أحمد بن طولون منددا بمحاولات الإنجليز لبذر بذور الشقاق بين المسلمين والمسيحيين في مصر، وردد عبارته التاريخية الخالدة: "إذا كان الإنجليز يتمسكون ببقائهم في مصر بحجة حماية الأقباط فإنني أقول: ليمت الأقباط وليحيا المسلمون أحرارًا." وهو ذاته الذي تم نفيه إلى رفح مع الشيخ علي الغاياتي رفيق كفاحه عقابًا لهما معًا على تحريضهما الجماهير ضد الإنجليز.

ويا ليت واضعو هذا المنهج قد قرئوا ما كتبه اللورد كرومر –المعتمد البريطاني لمصر– في كتابه "مصر الحديثة" عن فشله في تطبيق سياسة "فرق تسد" بين المسلمين والمسيحيين في مصر على الرغم من نجاحه في تطبيقها في الهند، وتأكيده على أن الأقباط كانوا يتعاملون مع الإنجليز بمشاعر خالية من الصداقة، وأنه لم يجد أية فوارق في السلوكيات العامة بين المسلمين والمسيحيين المصريين سوى أن المسلمين يصلون في المسجد والمسيحيين يصلون في

الكنيسة. فأين هذه الشهادة من رجل كان يمثل رأس الاحتلال الأجنبي الغاشم على مصر من التجاهل التام لدور الأقباط في مناهجنا الدراسية؟

تعقيب

وبناء على ملاحظاتي السابقة، أسجل عدم ذكر الموضوعات التالية في تاريخ مصر في أي من المناهج المذكورة: تفاصيل حضارة المصريين القدماء، الاحتلال الفارسي لمصر، الاحتلال البطلمي لمصر وما تبعه من إنشاء لمدينة الإسكندرية ولمكتبة الإسكندرية، الاحتلال الروماني لمصر، دخول المسيحية إلى مصر وما تبعه من اضطهاد الرومان الوثنيين للأقباط ثم اضطهاد الرومان بعد تنصرهم أيضا للأقباط للاختلاف في المذهب وهي الفترة الممتدة لستمائة عام، مشاهد موضوعية للتاريخ الإسلامي في مصر الطولونية والإخشيدية والفاطمية والأيوبية والمملوكية والعثمانية، عصور أبناء وأحفاد أسرة محمد علي وإنجازاتهم وسلبياتهم حتى عام ١٩٥٢، تاريخ قناة السويس من حيث الفكرة والمشروع والتنفيذ والإيجابيات والسلبيات.

كما لاحظت عدم وجود تسلسل زمني في سرد الأحداث التاريخية، وأن التركيز دوما يكون على الشخصيات وليس على الأحداث، مما يتسبب في إفراغ الأحداث من مضمونها وجعل الأفراد هم المحور وليس الشعوب ولا الحركات المجتمعية، وهذا الإصرار على تمجيد وتقديس الشخصيات التاريخية يقضي على روح النقد ويكرس لثقافة أحادية لا تقبل الحوار ولا تتسامح في الاختلاف، كما أنه واضح كالشمس وجود نغمة من الانحياز الواضح للشخصيات التاريخية الإسلامية، ولفترات التاريخ الإسلامي، مع إغفال تام للدور القبطي سواء قبل دخول الإسلام مصر أو بعده.

خاتمة

إنني أود في النهاية أن أؤكد على أن المرحلة الابتدائية هـي أولـى المراحـل باهتمام المتخصصين في مجال التعليم في مصر، ففيها تتشكل بـذرة المـواطن التي ستحدد مصيره فيما بعد، ولا نبالغ إذا قلنا إن الاهتمام بمادة التاريخ هو أحد دعائم ترسيخ الانتماء للوطن وعشق ترابه والعمل من أجل رفعتـه، وأن عـدم فصل مادة التاريخ عن هذا المنهج الهجين المسمى الدراسات الاجتماعية، وعدم اعتباره مادة مستقلة بذاتها، والاستمرار في تدريسه بهـذه الطريقـة الـسطحية الانتقائية المسلوقة في هذه المرحلة الحساسة من تكوين شخصية المواطن، مـن شأنه الاستهانة بتاريخ الوطن والنظر إليه على أنه رحلة سفاري نـذهب إليهـا ونعود منها وقد تعجبنا وقد لا تعجبنا؛ إنها لكارثة بكـل المقـاييس أن يتحـول التاريخ إلى نص مقدس لا يجوز المساس به ولا النقاش حوله، أو أن يتحول إلى أداة لبرمجة_العقول لصالح اتجاهات سياسية أو دينية بعينها دون غيرهـا، أو أن يتحول إلى وسيلة لغرس بذور التطرف والشقاق بـين أبنـاء الأمـة الواحـدة والأرض الواحدة والمصير الواحد.

إن الانصياع إلى بعض التيارات الواردة إلينا من غمام الصحراء بفكر إقـصائي لم يعرفه الوجدان المصري المتسامح على امتداد تاريخه المغرق في القدم آفـةٌ أصابت البعض ممن غرقوا في دولارات البترول ثم عادوا إلى مصر يريـدون تشويهها مثلما تشوهت نفوسهم التي كانت مصرية متحضرة فـصارت بدويـة مغرقة في التخلف. ولا يمكن أن يوقف هذا المد الهادر إلا تماسك أبنـاء الأمـة على اختلاف عقائدهم دون أن يتخذ كل فريق موقفًا دفاعيا –ولا أقول عدوانيا– وكل منهم يتوهم أنه يدافع عن عزة دينه، والواقع يقول إن الأديان ليـست فـي حاجة إلى متطرفين للدفاع عنها، ولكنها في حاجة إلى مؤمنين صادقين يفهمون فحواها الراقي المتسامح ويتعاونون مع إخوانهم من البشر حتى يتحقق الـصلاح للجميع تحت مظلة الوطن.

المراجع

[١] حسين كفافي، المسيحية والإسلام في مصر، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠١.

[٢] يوسف زيدان، كلمات، نهضة مصر، القاهرة، ٢٠٠٨.

السمات الرئيسية لمقررات اللغة العربية والتربية الدينية في التعليم العام في مصر

الأستاذ/ مجدي خليل[49]

ملاحظات مبدئية

أولا: ما يحدث في التعليم في مصر هو جزء من مشروع اكبر يتعلق بالعلاقة بين الإسلام ومن ثم الشعوب الإسلامية بالحداثة،فقد حاول فريق من المفكرين المسلمين المستنيرين، تحديث الإسلام أو التوفيق بين الإسلام والحداثة مثل الشيخ على عبد الرازق والشيخ رفاعة الطهطاوي والشيخ محمد عبده ولكنهم فشلوا، وحاول فريق آخر آخذ مصر إلى طريق التقدم الغربي في التعليم والرقى والثقافة والتطور، مع توضيح إنه لا يوجد تناقض بين التغريب والهوية المصرية، وأن التغريب ينسجم وتاريخ مصر الطويل وإنجازاتها الحضارية وعلى رأس هؤلاء طه حسين ولطفي السيد وسلامة موسى وغيرهم ولكنهم فشلوا أيضا، أي أن كل من مشروع التحديث والتغريب أجهضا في مصر منذ البدايات قبل أن يستقرا ويصنعا تراكما معرفيا ومنهجيا في طريقة التفكير. في تركيا عمل أتاتورك على فرض التحديث والتغريب إجباريا على الثقافة الإسلامية بإحلال الثقافة الغربية مكانها ،ولكن بعد كل هذه العقود مازالت التجربة متعثرة.الطريق الذي نجح في مصر ومعظم الدول العربية والإسلامية هو أسلمة الحداثة عبر ما سمي بالصحوة الإسلامية أو ثار الله كما يسميها جيبل كيبيل، والتي بدأت مع تأسيس جماعة الإخوان المسلمين وتوسعت وتعمقت عبر التحالف الوهابي الإخواني الباكستاني، هذا التحالف الذي تطور فيما بعد ليصبح المثلث الملعون المفرخ للإرهاب الدولي.وقد اتخذت أسلمة الحداثة أبعادا متعددة

[49] مدير منتدى الشرق الأوسط للحريات

مثل، الزي الإسلامي، البنوك الإسلامية، الاقتصاد الإسلامي، التعليم الإسلامي وأسلمة التعليم الرسمي، القوانين الإسلامية(الشريعة)،أسلمة القضاء والنظام العام،التوسع في دار النشر الإسلامية،أسلمة العلوم،الطب النبوي، إضعاف الدولة القومية لحساب الأممية الإسلامية، التوسع الكبير في المنظمات الإسلامية،الانتشار الواسع للثقافة الإسلامية السلفية،أسلمة الإعلام،أسلمة الفنون،أسلمة المصطلحات السياسية(بيعة- ولاية- ولى الأمر- الرعايا- الشورى)، المطاعم الإسلامية واللحوم الحلال والمشروبات الحلال، أسلمة الحداثة خلق أجنة مشوهة، وكان التعليم لأحد هذه الأجنة المشوهة. ولم يتأثر فقط التعليم بأسلمة الحداثة وإنما ساهم بدوره في عملية الأسلمة الواسعة هذه مما عمق المشكلة وأدى إلى صعوبة حلها.

__ثانيا__ :ويترتب على ما سبق حقيقة يعرفها كل دارس مدقق لأحوال التعليم في مصر، أن التعليم الحالي هو انعكاس للنظام العام والمجال العام الإسلامي في مصر،ومن ثم ما أصاب التعليم المصري من عورات ليست وليدة تصرفات فردية كما يردد البعض وإنما هي ناجمة عن ثقافة عامة تعكس هذا النظام العام والمجال العام الإسلامي والمتأسلم في نفس الوقت، أي الذي تسيطر عليه الدولة الدينية والإسلام السياسي معا. نخلص من ذلك أن السلوك المعتدل والعقلاني والمستنير في التعليم المصري، كما في كافة مناحي الحياة، هو الذي يشكل تصرفات فردية تعزف خارج النظام العام ولا تلغى عقلها خلف القطيع الذي أسكرته النشوة الدينية.

__ثالثا__:من المعروف أن العملية التعليمية تشمل المعلم والمقررات الدراسية وأدوات التعليم والبيئة التعليمية والمجال العام الذي يحتضن كل من المعلم والتلميذ، وإذا كانت الدولة تمارس التمييز عبر المناهج التعليمية والمقررات الدراسية المسئولة عنها مباشرة فمن الطبيعي أن يكون التمييز أكثر عند المعلم الذي لا نستطيع عمل دراسة شاملة لسلوكه داخل الفصول الدراسية، والعورات والأخطاء

الموجودة في المقررات الدراسية هي مضاعفة عدة مرات عند المدرس الذي يقوم بتدريس هذه المناهج بعوراتها ويضيف إليها عوراته الشخصية التي لا يحاسب عليها لتتفاقم المأساة.

رابعا: التعليم والإعلام كلاهما يعكس صورة أشعة حقيقية للمجتمع(أي مثل عمل أشعة على جسم المريض تظهر أمراضه الحقيقية)،ولهذا لم يكن غريبا أن يقدر البعض حجم المواد الدينية المباشرة أو المنبثقة من التراث الإسلامي بنسبة ٣٠% من مقررات اللغة العربية في التعليم العام ،ويقدر البعض الآخر المواد الدينية في وسائل الإعلام والدراما الدينية والمواد المنبثقة من التراث الإسلامي بحوالي ٢٠-٣٠% من حجم الرسالة الإعلامية المصرية،أي أن هناك سيمفونية من التعليم والإعلام تعزف في نفس الاتجاه وتتأثر وتؤثر بما يجعل التراجع المستمر مسألة حتمية.أما موضوع النشر فحدث ولا حرج، ويكفي زيارة لمعرض القاهرة الدولي للكتاب والتدقيق في حجم المعروض من الكتب الدينية لكي نعرف في ظل أي ثقافة يعيش المواطن المصري.

خامسا: من الصعب وجود تعليم حر ومنفتح ومتنوع في ظل غياب الحريات العامة الحقيقية للمواطن، فالعقل الحر هو الذي يستطيع أن يبدع ويجادل وينتقد ويطور ويقبل الاختلاف وينفتح على الآخرين.

سادسا: يرى الدكتور رشدي سعيد ،من واقع دراسته وتعايشه المباشر مع مرحلة الرئيس السادات،أن ما وصل إليه التعليم في مصر من تدهور وتعصب وتطرف لم يكن أمرا عشوائيا وإنما كان نتاج صفقة حقيقية بين قادة الإخوان المسلمين والسادات، انشأ بموجبها السادات كليات التربية وسلم إدارتها لأعضاء الجماعة، ومن ثم سيطر الإسلام السياسي على صناعة المعلم ليس فقط عبر المقررات الدراسية وإنما أيضا عن طريق الدفع بأعضاء الجماعة ليلتحقوا بكثافة بكليات التربية وخاصة في الصعيد.

وأخيرا: قد يقول البعض أن النقد السلبي للعملية التعليمية يخفي بعض المزايا التي يجب إظهارها أيضا لكي يكون التقييم موضوعيا. والرد على ذلك أن المسألة لا تتعلق بنقائص يمكن التعايش معها وإنما بجرائم تستوجب العقاب، فعندما ينشر التعليم ثقافة الكراهية والتحريض فهذه جريمة وليست نقيصة، وعندما يكفر التعليم غير المسلمين فهذه جريمة وليست نقيصة، وعندما يدمر التعليم الانتماء الوطني فهذه كارثة على مستقبل الوطن كله، ولا يصح أن يقف متهم أمام القاضي ويقول له سامحني لأن هذه أول جريمة قتل ارتكبتها في حياتي... فهذا كلام عبثي، فمن الطبيعي أن يكون الشخص سوى، ولكن عندما يرتكب جريمة كبيرة ينضم إلى فئة أخرى هي فئة المجرمين، ومعظم المجرمين كانوا أشخاصا طبيعيين في فترة ما من حياتهم.

ملاحظات عامة من خلال دراسة لم تكتمل بعد

الدراسة التي أتحدث عنها هي دراسة شاملة لمقررات اللغة العربية والدين الإسلامي لمراحل التعليم العام قبل الجامعي. وتركز الدراسة على محاور كثيرة مثل المواطنة، حقوق الإنسان، العلاقة مع غير المسلمين، النظرة للمسيحية، العلاقة مع الغرب،العلاقة مع اليهود واليهودية، النظرة للديمقراطية،العلاقة بين الجنسين، النظرة للذات وللهوية الوطنية،الموقف من المنظمات الدولية والتعاون الاقتصادي الدولي،حقوق الطفل، الانفتاح والانغلاق،النظرة للمرأة،الموقف من المشاركة السياسية،الدور في التنشئة السياسية،دعم القيم الإيجابية العامة، النظرة للعولمة،تناول القضايا الجدلية المعاصرة...الخ. بدون الدخول في نصوص مقتبسة من هذه المقررات حتى لا نطيل عليكم لأنها كثيرة جدا.

والدراسة لم تكتمل بعد، ولكن من خلال ما قرأته حتى الآن يمكن الإشارة إلى بعض الخصائص والسمات والقيم التي تبثها هذه المقررات الدراسية والتي يمكن

إيجاز ذلك في الآتي:

١- الدمج بين الدين والدولة، فالإسلام الذي تدعو إليه هذه المقررات هو دين ودولة ومنهاج حياة، أي باختصار تعليم يؤسس لدولة دينية.. وهذا يقودنا إلى عدد من المحاور الأخرى مثل:

٢- العداء للدولة المدنية والمؤسسات المدنية والتشريع المدني، ففي الإسلام من التشريعات ما هو صالح لكل شئون الحياة فلماذا اللجوء لما هو خارج الإسلام وعندنا الأفضل؟.

٣- حقوق المواطنة في الدولة يكفلها الإسلام وتنبع من الإسلام، وحقوق غير المسلمين تنبع هي الأخرى من الإسلام...وهذا هو جوهر ما يسمى ب "المواطنة الإسلامية" للمسلمين و"الذمية" بمستوياتها المختلفة لغير المسلمين في الدولة الإسلامية، وهذا يعد تدميرا للمواطنة كما تعرفها الدول الحديثة.

٤- سمو الرابطة الإسلامية على ما عداها من روابط تجمع الجنس البشرى.

٥- التحدث بإيجابية عن الاقتصاد الإسلامي وبعدائية عن أسعار الفائدة البنكية التي يرونها ربوية استغلالية دخيلة على المجتمع الإسلامي.

٦- حقوق الإنسان مصدرها الإسلام وليس المواثيق الدولية، فالإسلام رفع المرأة وأنصف غير المسلمين، ومن ثم لا يستطيع أحد أن يجادل في أن النصوص الدينية تنتقص من حقوق المرأة وحقوق غير المسلم لأن ما تحتويه هذه المقررات يضع سقفا للنقاش الحقوقي العام محددا ذلك بالنصوص الدينية.

٧- الشورى بديلا عن الديمقراطية وهى النظام المثالي للحكم، رغم أن

الشورى هي نظام بدائي غير مؤسسي، ومحدود وغير واسع، وغير ملزم، وغير انتخابي واقرب إلى الاستفتاء ولكن بين مجموعة محدودة من البشر، ولا تتحقق من خلاله المساءلة.

٨- إطاعة الحاكم المسلم واجبة باعتباره ولى الأمر، وتشكل هذه الطاعة مع نظام الشورى مع إسلامية الدولة نشر وتكريس لقيم الاستبداد التي تعانى منها ما تسمى بالدول الإسلامية.

٩- نشر التواكل العام والقدرية والجبرية، فالمسلم شخص مسير قدري يحدد الله له كل شيء منذ مولده حتى مماته.

١٠- التعليم كما يقول الخبراء ووفقا ما ذكره رئيس الجمهورية هو مسألة أمن قومي، ولكن وفقا لمقررات الدراسة هو قضية أمن إسلامي وليس أمن قومي، إلا في حالة تماهي الأمن القومي مع أمن الإسلام وهو الحادث بالفعل في الواقع ومن ثم يعكس التعليم الواقع المعاش.

١١- تدعو هذه المقررات المصريين للآخذ بالعلم من أجل الإسلام، والتسلح بالقوة من أجل نصرة الإسلام، وتكريس التفوق لخدمة الإسلام.. وكل شيء من الإسلام ومن أجل الإسلام.

١٢- حتى قيمة الإنسان نفسه تنبع من الإسلام، فالشخص المصري، المفترض أن هذه المناهج تخاطبه، قيمته الحقيقية في إسلامه، ولا اعرف هل غير المسلمين لا قيمة لهم أم ماذا؟ وخاصة وان مناهج اللغة العربية تخاطب غير المسلمين أيضا.

١٣- لا تشعر أن هناك خيطا واضحا أو هدفا حقيقيا يسعى إليه التعليم في

مصر. والخيط الظاهر في كل ما قرأته هو الإسلام. (ملاحظة: المناهج العلمية مثل الرياضيات والفيزياء لا تحمل الرسالة التربوية ولا الأهداف العامة من العملية التعليمية، ولكن تظهر هذه الرسالة في العلوم النظرية والاجتماعية، وهذا ما رأيته بوضوح في مناهج اللغة العربية).

١٤- مركزية الدين في مناهج اللغة العربية، فأنت لا تشعر بالفرق عند انتقالك من مقررات اللغة العربية التي تدرس لجميع الطلبة إلى مقررات الدين الإسلامي التي تدرس للمسلمين فقط، بل بالعكس تشعر انك إزاء منهج واحد.

١٥- هناك ارتباط واضح بين مناهج اللغة العربية والتربية الدينية وبين موضوع العنف الديني في مصر،فالكثير من هذه النصوص وشروحاتها تدعو للعنف ولا تعطى الأولوية للتسامح باعتباره الحالة الطبيعية للسلوك الإنساني، وقد تكرر الحديث المعروف عن تغيير المنكر باليد عدة مرات ،وفى شروحاته تأكيد على مسالة العنف المصاحب لهذا التغيير.

١٦- تنميط شكل المرأة في هذه المقررات كما يقدمها الإسلام السياسي ،سواء في سلوكها أو زيها أو القيم التي يجب أن تحكمها مثل طاعة الزوج وخلافه.

١٧- تضرب هذه المقررات الانتماء الوطني في مقتل، والذي ظهر باهتا أمام الانتماء الإسلامي وسمو الرابطة الإسلامية.

١٨- محاولة التذويب الإجباري التدريجي لغير المسلمين في الثقافة الإسلامية عبر هذا الكم المهول والممجد للتراث الإسلامي، وهذا هو بالفعل جوهر الذمية كما عايشناها تاريخيا.

١٩- الأسلمة الإجبارية لغير المسلمين عن طريق فرض نصوص دينية عليهم تضرب معتقداتهم الدينية وصلب عقيدتهم في مقتل،وفرض حفظ هذه النصوص وتفسيراتها بطريقة أقل ما يمكن وصفها بالمذلة لمن يدرك هذه الاختلافات من التلاميذ الكبار وبالأسلمة الإجبارية عن طريق غسل عقول الأطفال الصغار.

٢٠- تزوير التاريخ حسب رؤية الغازي المنتصر، وتجميل وتمجيد تاريخ شخصيات إسلامية تاريخية سجلها الحقيقي يختلف تماما عن ما هو وارد في هذه القصص، ويحدث شيء مشابه في الدراما التليفزيونية الدينية.

٢١- بعد معاهدة السلام بين مصر وإسرائيل تم حذف معظم ما تحويه هذه المقررات من عداء لإسرائيل وللإسرائيليين، ولكنها وقعت في خطأ فادح بالعداء لليهود ولليهودية ووصف اليهود بكل الصفات السلبية من الغدر والخيانة ونقض العهود والجشع والانتهازية معتمدة في ذلك على تراث إسلامي قديم في رؤية نبي الإسلام ليهود عصره، وقد عممت المقررات هذه الرؤية السلبية على يهود اليوم.

٢٢- العداء للغرب وللحضارة الغربية، فهذا الغرب مادي منحل يفتقد للقيم وحضارته هي منقولة من حضارة المسلمين، وحضارة المسلمين فاقته تحضرا وإنجازا.

٢٣- الحديث عن اللغة العربية بشكل شوفيني، فهي لغة القرآن ولغة أهل الجنة وهى المفضلة عند الله وهى التي كلم بها الله نبيه وصفيه محمد.

٢٤- العولمة هي الإسلام، والعالمية هي الإسلام وقيمه، والعظمة في الإسلام

الذي يحوى حلولا لكافة مشاكل البشر القديمة والمعاصرة، والإسلام متفوق على ما عداه من الأديان والأفكار والنظريات والمبادئ والقيم والحلول.

٢٥- غياب الآخر وتحقيره والعداء له والتحريض ضده ودعوته للتمتع بعظمة الإسلام بتقديم خدمة عظيمة له من خلال إجباره على التعاطي مع النصوص الإسلامية ومبادئ الإيمان الإسلامي الصحيح.

٢٦-غياب الهوية المصرية،فهي هوية فرعية باهتة تتبع من الهوية الأم وهي الجامعة الإسلامية والرابطة الإسلامية التي تركز مقررات التعليم عليها.

في النهاية لا تشعر انك أمام تعليم حر يقوى مناعة الإنسان الفكرية والإنسانية وإنما أمام غسيل مخ ديني إجباري، تعليم استعلائي سلبي دفاعي عن الذات الدينية،تعليم منغلق متعصب عنصري في بعض أجزاءه،يعادى العقل والعلم ويروج للخرافات والشعوذة والهلوسة وعالم الميتافيزيقا،تعليم عدواني جامد يرفض التطوير ويدعو للقيم المطلقة، ويحقر من المنتج العقلي ومن انجازات البشر الحقيقية وينسبها للإسلام، يعادى ثقافة الحياة، ويناصب الذات والعالم غير المسلم العداء، تعليم يمثل سوط لجلد قيم الحياة المعاصرة... تعليم يخلق في النهاية شخصيات مصابة بانفصام في الشخصية.

ولعلى أتساءل ما هو الفرق بين ما قرأته في مناهج اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية وبين قيم التيار الديني المتشدد والإسلام السياسي، ولا أبالغ القول بأن ما قرأته أكثر تطرفا من برنامج الإخوان المسلمين المنشور في أغسطس ٢٠٠٧،مما يرجح فكرة الصفقة التي تحدث عنها الدكتور رشدي سعيد، والتي توسعت في عهد الرئيس مبارك حتى ارتدت على الحزب الحاكم ذاته بحيث أصبح الكثير من أعضاءه أكثر غلوا وتطرفا من جماعة الإخوان المسلمين.

وفى الختام لا يسعني إلا أن اتفق مع المفكر المغربي طاهر بن جلون في وصف هذا التعليم ب" اللعنة"، حيث كتب الطاهر مقالة بعد ١١ سبتمبر ٢٠٠١ عن التعليم في الدول الإسلامية بعنوان " الخروج من اللعنة"، وقال أن الحل يكمن في تفكيك كافة المناهج التعليمية في الدول الإسلامية واعتبارها مسئولة عن جيل يرفض الحوار والحياة ودولة القانون، وتحول من حب الحياة إلى حب غامض للموت.

ويبقى السؤال مطروحا متى نخرج من هذه اللعنة؟.

التمييز الديني في التعليم بين الواقع والإنكار[50]

د.م/ محمد منير مجاهد

يزعم المدافعين عن وجود آيات قرآنية في مقررات اللغة العربية أن الهدف هو زيادة درجة إتقان اللغة العربية نظرا لبلاغة النص القرآني، إلا أن دراسة هذه الظاهرة بشكل معمق توضح أن الأمر ديني صرف ولا علاقة له بإتقان اللغة العربية، ولو كان الأمر يقتصر على دوافع لغوية، فما أكثر النصوص التي تفي بهذا الغرض بدون اللجوء إلى الديني منها، ولا شك في أن مستوى إتقان العربية في جيل آبائنا وفي جيلنا - قبل إدخال المحتوى الديني - كان مقبولا بالفعل وكان أفضل بكثير من مستوى خريجي المدارس الآن، ولكننا سنسلم جدلا بصحة هذا التبرير، ولكن هل يقتصر الأمر على بعض الآيات القرآنية في دروس اللغة العربية أم أن الأمر أكثر من هذا ويدخل في باب "الإكراه في الدين "الذي يحرمه الإسلام نفسه ويحظره؟

انتهزت فرصة الإجازة الصيفية واستحوذت على كتب ابني في الصف الخامس الابتدائي وإليكم بعض ما وجدت في كتاب اللغة العربية" اللغة العربية - اقرأ وناقش" الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وفي الوحدة الأولى بالصفحة الخامسة تحت عنوان "قواعد نحوية (أدوات الاستفهام)" يدور حوار بين عمر وأبيه يبدأه عمر بالسؤال "ما رأيك يا والدي في أن نزور شرم الشيخ؟ فيجيب الوالد" بعد أن ينتهي شهر رمضان ونحتفل بعيد الفطر المبارك"، فيسأل عمر "كم يوما نحتفل بعيد الفطر المبارك؟" فيجيب الأب "نحتفل به ثلاثة أيام"، فيسأل عمر " ومتى عيد الفطر؟" فيجيب الأب "بعد شهر رمضان"، فيسأل عمر "كيف نحتفل بهذا اليوم؟" فيجيب الأب "نصلي العيد، ... الخ"، بالطبع هذا درس في المناسك الإسلامية وليس له أي علاقة بالبلاغة وكان يمكن تدريب التلاميذ على

---

[50] نشر المقال بعد المؤتمر في جريدة الأهالي بتاريخ ٨ يوليو ٢٠٠٩ وقد تم تضمينه في هذا الكتاب لعلاقته المباشرة بالمؤتمر وموضوعه.

أدوات الاستفهام باستخدام أي حوار آخر من تلك التي يمكن أن تدور في الحياة، والموضوع نفسه يبدو مقحما لأننا لا نعرف كيف سيذهب عمر إلى شرم الشيخ بعد انتهاء رمضان والعيد حيث سيكون عليه العودة للمدرسة، اللهم إلا إذا جاء رمضان في الصيف.

في الوحدة الأولى أيضا بصفحة ٢١ تحت عنوان "نصوص وتذوق" نجد حديثا نبويا حرص مؤلفو الكتاب على وضعه بمسنده – على الطريقة الأزهرية – وعلى جميع التلاميذ مسلمين وغير مسلمون أن يدرسوا "عن أبي شريح الخزاعي رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليحسن إلى جاره ... الخ"، فهل لهذا النص أي أهمية خاصة لغوية؟ بالطبع لا .وفي هذه الحالة قد يثور سؤال: ماذا يضير غير المسلم في دراسة ما يحض على الخير في الإسلام؟ والإجابة هي أن هذا في حد ذاته إجبارٌ كريه يتضمن أن الإسلام هو المرجعية الوحيدة للقيم والأخلاق، وبالتالي يوجه رسالة مباشرة لا لبس فيها بدونية المعتقدات الأخرى.

في الوحدة الثانية بصفحة ٣٩ تحت عنوان "نصوص وتذوق" نجد الآيات من ٢٦١ إلى ٢٦٣ من سورة البقرة التي تحث على الإنفاق في سبيل الله، ويتضمن العمود الأيسر من الصفحة ٤٠ المعنون "معلومات وأنشطة إثرائية" توضيحا بأن سورة البقرة سورة مدنية وعدد آياتها ٢٨٦ آية وهي معلومة لا تهم إلا المسلمين ولا تضيف شيئا بالنسبة للغة العربية، ثم يطلب في النهاية من التلاميذ (مسلمين وغير مسلمين) جمع آيات قرآنية أو أحاديث شريفة أو أقوالا مأثورة توضح قيمة وجزاء الإنفاق في سبيل الله.

تنتهي الوحدة الثالثة والكتاب بمقال في صفحة ٦٥ بعنوان "الجليس الصالح" تدور حول حديث نبوي وضع أيضا بمسنده "عن أبي موسى (بدون رضي الله عنه) عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: إنما مثل الجليس الصالح والجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير ... الخ"

نفس الشيء في كتاب اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني الذي يتضمن مقالة بعنوان "حق الطريق" تبدأ ب "يحرص الإسلام على أن يكون سلوك الإنسان في الحياة سلوكا مهذبا ... الخ. وتنتهي بحديث عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: إياكم والجلوس في الطرقات ..الخ. وتبدأ الوحدة الثانية بقطعة بعنوان "الإيمان بالله مفتاح الخير" تقول الإيمان بالله هو مفتاح الخير في الدنيا والآخرة وتستشهد بالآية ٥٦ من سورة الذاريات، ثم الآيات ١٠٧-١١٠ من سورة الكهف، وتحت عنوان "نصوص وتذوق" في الوحدة الثالثة والأخيرة تطالعنا إحدى قطع المحفوظات تتضمن الآيتان ١٠٣ و١٠٤ من سورة آل عمران.

يتضمن المقرر أيضا قصة" مغامرات في أعماق البحار" وهي إحدى مغامرات (عقلة الإصبع) وفيها يواجه موقفا صعبا" ولكنة تذكر قول الله تعالى (فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا (الشرح ٥)"، وقال لنفسه ... لاَ يَيْأَسُ مِن رَّوْحِ اللَّهِ إِلاَّ الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ (يوسف(87 ، وامتدت نفس الممارسات إلى كراسات الخط العربي وهى كراسات للطلاب جميعا مسلمين وغير مسلمين، ولكنها أصبحت تنطلق أيضا من آيات القرآن الكريم والموروث الإسلامي بوجه عام.

كل الأمثلة السابقة إثبات على ما سبق قوله من أن هذه الدروس الدينية والتي قد تكون هامة لنا معشر المسلمين إلا أنها تمثل إجبار كريه بالنسبة لغير المسلمين، ولا أظن أن أحدنا سيحب أن يدرس أبنائه دروس دينية مسيحية أو يهودية أو غيرها حتى ولو كانت تحض على قيم لا نختلف عليها، وهو مخالفة صريحة لقول الله تعالى "لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىَ لاَ انفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ" (البقرة ٢٥٦) وقوله "كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ" (الصف ٣)

إذا كان هذا هو أسلوب تدريس اللغة العربية فكيف يتم تدريس الدين؟ يتضمن

كتاب التربية الدينية الإسلامية للفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ أربعة وحدات هي: "عقائد" و"جند الله" و"مهد الإسلام" و"المحافظة على البيئة"، ولننظر معا في الوحدة الثانية "جند الله" والذين نكتشف دون عناء أنهم الجنود المصريين في حرب ١٩٧٣ وبالطبع فلا اعتراض على أن يعرف التلاميذ تاريخهم في مواجهة أطماع الصهيونية ودور هذه الحركة العنصرية في إعاقة تطور أمتنا، وقد كان سؤالي لماذا لا تدرس هذه الوحدة في "التربية الوطنية" أو حتى في اللغة العربية ففي النهاية هذا الصراع حكم مسيرة شعبنا لمدة تزيد على ستين عاما، ولكن بالطبع لم يتم تناول الأمر بهذه الطريقة ربما بسبب معاهدة السلام التي تحظر مهاجمة الصهيونية أو إسرائيل، بل أن الحكومة المصرية لعبت دورا هاما في إلغاء قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة الذي ينص على أن الصهيونية حركة عنصرية، ولهذا لجأ المؤلفون إلى وضع الأمر بشكل ديني فجنودنا هم "جند الله"، والصهاينة هم اليهود، ومن ثم يكون أحد أهداف الدرس الأول كما كتبها المؤلفون هو أنه "يحذر من اليهود وغدرهم."

وفي متن الدرس نجد "ولقد نصرنا الله على اليهود كما نصر الرسول – صلى الله عليه وسلم – عليهم في المدينة"، ويأتي على لسان الأب "نتعلم منها أن اليهود لا عهد لهم فقد خانوا الله ورسوله"، وتحت عنوان "معلومات وأنشطة إثرائية" توجيه لمدرس الدين "أطلب من تلاميذك استخدام الحاسب الآلي في تجميع الآيات التي تتحدث عن خيانة اليهود"، وفي الدرس الثاني المعنون "الله ينصر المؤمنين" الذي تزور فيه العائلة بقايا مستعمرة ياميت التي دمرتها إسرائيل قبل انسحابها منها ويعلق على هذا الأب قائلا: "هذا ما يفعله اليهود في كل مكان يتركونه حتى لا يستفيد أهله به تماما كما فعلوا في بيوتهم التي تركها بني النضير في المدينة" وتحت عنوان" معلومات وأنشطة إثرائية" توجيه لمدرس الدين "كلف بعض تلاميذك بإعداد كلمة للإذاعة المدرسية بعنوان يهود الأمس هم يهود اليوم"، ومنه يتضح أن الأهداف الحقيقية لهذه" الدروس" هي تحويل الصراع العربي الإسرائيلي من صراع بين قوى الاستعمار والصهيونية من

ناحية والشعوب العربية وقوى التحرر الوطني من ناحية أخرى، إلى صراع مستمر بين المسلمين واليهود منذ أيام الرسول، وهي نفس نظرة بن لادن ومن لف لفه بأن صراعنا حاليا هو مع اليهود والصليبيين.

هذا هو حال تدريس اللغة العربية والدين لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وإذا بحثنا في بقية السنوات سنجد ما هو أكثر، وقد وقع في يدي مصادفة كتاب "أنت والعلوم" للفصل الدراسي الثاني لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وفي الدرس الأول بعنوان "الفضاء الكوني القريب والبعيد" نجد المؤلفين (ليس بينهم مسيحي واحد) يحشرون دون أي مبرر الآية ١٦ من سورة الحجر" وَلَقَدْ جَعَلْنَا فِي السَّمَاء بُرُوجًا وَزَيَّنَّاهَا لِلنَّاظِرِينَ"، ويمهدون لذلك ببعض الخرافات التي تنتمي للتنجيم لا لعلم الفلك بقولهم "بالإمكان تقسيم النجوم في المجرة إلى مجموعات أصغر هي الكوكبات (الأبراج (وهي صور فلكية تعرف بأشكالها المحددة"وفي الدرس الثاني المعنون "حركة القمر" يفتتح الدرس بالآية رقم (٥) من سورة يونس "هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاء وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُواْ عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ"، وفي منتصف الدرس الآية (٣٩) من سورة يس" وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ"، وفي الدرس الثالث "حركة الشمس" يبدأ الدرس بالآية (٣٨) من سورة يس" وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَّهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ"، أما الدرس الرابع المعنون "الكسوف والخسوف" فيبدأ بآيات لم أتبين شخصيا علاقتها بالدرس وهي الآيات ٧-٩ من سورة القيامة" فَإِذَا بَرِقَ الْبَصَرُ(٧) وَخَسَفَ الْقَمَرُ(٨) وَجُمِعَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ(٩)"، وهكذا يجري خلط الدين بالعلم.

بعد كل ما سبق وما نلاحظه جميعا من تزايد الفرز الطائفي والتعصب الديني الذي يهدد بشق الوطن ألا يستحق الأمر مراجعة كافة المواد الدراسية لتنقيتها من كل ما يعمق التقسيم والفرز الطائفي بين المواطنين المصريين، والتأكد من أن تدريس الأديان يتم فقط في المقررات الدينية، حماية للوطن والمواطنين؟

التعليم الأزهري والاعتقال في كهوف الماضي

الأستاذ/ طلعت رضوان

أثبتت تجارب التاريخ أن التقدم صناعة بشرية. وأن الشعوب المتحضرة هي التي آمنت بأن التطور معناه أن: " تعيش المستقبل في الحاضر" أي أن بذرة المستقبل توضع في الحاضر. ومن هنا كانت تلك العلاقة غير المنظورة بين الحاضر والمستقبل. وأن ترجمة هذه الرؤية تؤكد على أن صناعة المستقبل تتم في المعمل. والمعمل تسبقه الجامعة، نزولا إلى الحضانة، أي تجهيز الطفل كي يكون صانعًا للمستقبل. وهذه الرؤية للنهضة تحكمها مناهج تعليمية ترتكز على رفض كل الثوابت، إنْ تعارضت مع إيقاع العصر. والإيمان بقوانين النسبية والسببية، وتكريس حق الخطأ وحق الاختلاف، وهما الحقان اللذان أزهرا التحضر والتقدم ورسّخا قيم الليبرالية بشقيها الفكري والسياسي وآليات الديمقراطية، وأن كل ذلك لم يكن له أن يتحقق إلاّ بعد أن مهّد التعليم ل (صناعة العقل الناقد).

اختلفت حظوظ الشعوب من التنمية والرفاهية والحرية والعدالة، باختلاف مناهج التعليم وبرامج الإعلام . فإذا كانت تلك المناهج والبرامج تحترم عقل الإنسان، وتُعلي من شأن البحث العلمي، وتُساهم في حل مشاكل العصر، كنا إزاء شعب يعيش المستقبل في حاضره. أما إذا كانت تلك المناهج والبرامج تُكرّس للغيبيات وضد البحث العلمي، وتكتفي بإدعاء أن تراثها سبق علماء أوروبا، وأنه ما فرّط في شيء، تكون النتيجة أن شعوبها لا تعيش الماضي في حاضرها فقط، وإنما تعيش أسيرة ذاك الماضي وسلاسله في أعناقها.

أعتقد أن الدراسة الأمينة لمناهج التعليم وبرامج الإعلام في أي منظومة سياسية، هي المحك في تحديد التوجه: هل يتجه نحو المستقبل، أم يرتد إلى الماضي؟

وفى هذه الدراسة سوف يكون التركيز على مناهج التعليم في المعاهد الأزهرية، خاصة وأن هذه المعاهد أصبحت منتشرة في كل مدن وقرى وكفور مصر. وبعد أن أصبحت ملاذًا للفقراء بسبب المزايا التي يحصل عليها التلاميذ، وترفع الكثير من الأعباء عن أهاليهم. وهى المزايا المحروم منها تلاميذ التعليم المدني. إن نظرة سريعة في مناهج تعليم هذه المعاهد، تُقدم لنا مؤشرًا دالا على مستقبل شعبنا المصري: هل يخطو نحو التقدم مع الوعي بميكانيزمات العصر، أم يتراجع ليعيش بعقلية العصور الوسطى؟ وها أنا أدعو القارئ ليتأمل معي الأمثلة التالية:

في كتاب (تقريب فتح القريب) المقرر على الصف الثالث الإعدادي الأزهري ص ١٧ يتعلم التلاميذ من الإناث والذكور ما يلي: ((الاستبراء: هو انتظار الأمة (= المرأة العبدة) مدة بسبب حدوث البلل فيها (أي بعد ممارسة سيدها للجنس معها) أو زواله عنها تعبدًا أو براءة من الحمل، وأسبابه هي: أن يموت سيدها عنها أو يعتقها أو يريد السيد تزويج موطوءته، فيجب استبراؤها قبل تزويجها حذرًا من اختلاط الماء)).

ماذا تفعل هذه الفقرة في وجدان وعقل التلاميذ (من سن ١٤ – ١٥) أثناء عملية الدرس والحفظ؟ هل يمكن أن تُرسّخ شيئًا آخر غير المعاني التالية؟

- ترسيخ معنى العبودية. وأن البشر ينقسمون إلى عبيد وأسياد.
- أن السيد له أن يُطْلِق سراح العبد (نظام العتق) وله أن يحتفظ به في معتقل العبودية إلى أن يموت أحدهما. فإن مات السيد قبل العبد، انتقل الأخير إلى ورثة الأول، مثله مثل العقارات أو المواشي.
- أن السيد له حق الجماع مع أية فتاة تدخل ضمن عبيده (يُسميها موطوءته) دون زواج.

وبعد أن تتسلل هذه المعاني وتترسخ وتتجذر في وجدان وعقل التلاميذ، يتم

الانتقال إلى المرحلة الأخطر، أي مرحلة النتائج المترتبة على ترسيخ هذه المعاني. وهذه النتائج هي:

- الإحساس بالدونية لدى أبناء الفقراء أصحاب الدخول المنخفضة، في مقابل الإحساس بالاستعلاء لدى أبناء الأثرياء، وذلك وفق المعادلة العصرية: فقير = عبد، غنى = سيد.
- الانشقاق العقلي والنفسي الذي يشعر به التلاميذ، نتيجة التناقض الصارخ بين منهج تعليمي يحرص على نقل نظام اجتماعي لا إنساني كان سائدًا في عصور الظلمات، وواقع معاصر، تنص مواثيقه ودساتيره على أن الإنسان يولد حرًا ولا يجوز أن يمتلكه إنسان مثله، كأنه عقار أو منقول.
- تبلد المشاعر الإنسانية تجاه الآخرين، إذْ أنه في غيبة حق النقد (حق التلميذ في نقد ومناقشة ما يُدرّس له كما هو الحال لدى الشعوب المتحضرة) فليس أمام التلميذ إلاّ الاستسلام لمنهج تعليمي يُحرّض على التفرقة بين البشر، وأنهم إما سادة أو عبيد .
- انشغال التلميذ والتلميذة بمسألة اختلاط السائل المنوي لرجل بسائل منوي لرجل آخر، أي سحب هؤلاء التلاميذ إلى مسائل أكبر من أعمارهم واهتماماتهم ووجدانهم، وبالتالي فض غشاء الحياء في مرحلة عمرية، ترى العلوم الإنسانية ضرورة ترسيخ قيمة الحياء فيها وليس تدميرها، ناهيك عن أن المثال المضروب للتلاميذ مستمد من عصر كانت العبودية فيه شائعة وغير مستهجنة ومعترف بها. فما هو الهدف من أن يتعلم تلاميذ مصر، في عصر الفضائيات وغزو الفضاء وحقوق الإنسان، خصائص عصر العبيد؟
- تعميق الإحساس بالاغتراب عن روح العصر الحديث. فإذْ نقرأ أن الشعوب المتحضرة أنتجت جهاز كمبيوتر يستطيع إجراء ملياري (٢ مليار) عملية حسابية في الثانية الواحدة، فإن أولادنا محاصرون بمناهج تعليم تسحبهم إلى عصور الظلمات .

وإذا انتقلنا من كتب التعليم الإعدادي إلى كتب التعليم الثانوي، سنكتشف إصرار واضعي المناهج على تدمير عقول التلاميذ المصريين. وفيما يلي بعض الأمثلة من كتاب (الإقناع في حل ألفاظ أبى شجاع) وهو شرح على متن في الفقه على مذهب الإمام الشافعي في ٣٧٥ صفحة من القطع الكبير، مقرر على طلبة الصف الأول الثانوي الأزهري، طبعة العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ وطبعة عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢.

الكتاب يستند على فقه الإمام الشافعي (٧٦٧ - ٨١٩ م) أي مضى على وفاته أكثر من ألف ومائتي سنة. وإذا كانت الموضوعات التي تناولها (باستثناء العبادات) فرضها واقع موغل في أزمنة قديمة، وتعبر عن بيئة وثقافة مجتمع بدوي رعوي، فإن السؤال هو ما جدوى هذا التعليم؟ وهل يساعد في صناعة النهضة؟ سنتعرف على الإجابة من خلال محاور الكتاب التي يمكن تقسيمها إلى ١- تعميق الاغتراب الوجودي ٢- ينقسم البشر إلى أحرار وعبيد (بالضبط كما ورد في التعليم الإعدادي) ومسلمين وكفار (= غير المسلمين على الإطلاق) ٣- دونية المرأة ٤- معاداة العلم ٥- تعظيم الخرافة.

نماذج من الاغتراب الوجودي:

إذا تغاضينا عن مادة الكتاب، فإن لغته صادمة للقارئ المتمرس في قراءة العلوم الإنسانية، فما هو حال التلميذ ابن ال ١٦ سنة وهو يقرأ " الماء المطلق يشمل المتغير بما لا يستغنى عنه حكمًا أو اسمًا " ويقرأ عن " الماء الطاهر في نفسه مطهر لغيره إلاّ أنه مكروه، لأن الشمس بحدتها تفصل منه زهومة .. الخ " (ص٢٥) وفى الهامش: زهومة: مثل أثر أو الشحم أو الدسم على وجه الماء كالزيوت والدهون.

ومن الألفاظ الغريبة على أذن المصريين (متعلمين وأميين) القرظ. وفى الهامش: شجر عظام له سوق غلاظ.. الخ وكذلك كلمة (العفص) وفى الهامش: شجرة

البلوط .. الخ (ص ٣٥) ويقرأ التلميذ أيضاً يُغسل الميت (وترًا) ويكون في أول غسله سدر أو خطمي، ومعنى السدر: شجر النبق. والخطمي: نبات يُغسل به (ص٣١٧) فهل يمكن للصبي المصري استيعاب غسل الميت بالسدر والخطمي، وهو ابن حضارة نهرية، لم يكن فيها غسل الميت بالماء فقط، وإنما كانت حضارة عرفت تعميد الأطفال في فروع النيل؟

ويقرأ التلميذ: "في الإبل صدقتها وفى الغنم صدقتها وفى البز صدقته وهو يقال لأمتعة البزاز" أما الشرح فيزيد الأمر تعقيدًا، إذْ جاء فيه "البز: نوع من الثياب والبزاز نوع من البز" (ص٣٣٩) وفى فصل (نصاب الغنم) يقرأ التلميذ "أرحبية عن مهرية وعكسه من الإبل وعراب عن جواميس وعكسه من البقر" ودع عنك الشرح لأنه يزيد الغموض غموضا (ص ٣٤٣) .

هذا عن الاغتراب اللغوي. وهناك اغتراب آخر هو رفض مفردات الحاضر، مثال ذلك عندما يشرح شروط (قصر الصلاة) ومنها تحديد المسافة (وهذا لا اعتراض عليه) ولكن لنفكر في أثر التفاصيل في عقل التلميذ وهو يقرأ، فالمسافة لابد أن تكون " ثمانية وأربعين ميلاً" (أيضًا لا اعتراض) ولكن تبدأ المأساة عندما يُنبه مؤلف الكتاب على التلميذ بأنه "لابد من الاحتياط في تقدير المسافة، والميل أربعة آلاف خطوة، والخطوة ثلاثة أقدام، والقدمان ذراع والذراع أربعة وعشرون إصبعًا معترضات، والإصبع ست شعيرات معتدلات، والشعيرة (تصغير شعرة) ست شعرات من شعر البرزون، وفى الهامش: البرزون: خيل غير عربي" (ص٢٦٢) وهكذا: على من يتأكّد من شروط المسافة لصحة صلاة (القصر) أن يأتي بشعر خيل غير عربي (البرزون) وبكمية تكفى مسافة ٤٨ ميلا، ولنا أن نتخيّل تلميذًا وهبته الطبيعة خاصية (الحفظ) وخاصية إبهار غيره بما (حفظ) وهو ينشر هذا الهراء على أقاربه وجيرانه وأصدقائه، أما طريقة تحديد وقت الصلاة، فهي إما الخروج لرؤية الفجر ورؤية الشمس وسماع صوت ديك مجرب (ص ١٨٨).

نوع آخر من الاغتراب يتأسس على افتراضات ذهنية لا علاقة لها بالواقع مثل: "إذا أولج الخنثى في الرجل المولج فإن كلا منهما يجنب" ومثل "من أولج أحد ذكريه أجنب إن كان يبول به وحده" (ص٩١) ومثل "لو خُلق للمرأة فرجان فيكون الخارج من كل منهما حيضًا" (١٤٥) وفى فصل بعنوان (قاعدة فقهية ينبني عليها كثير من الأحكام) يقول المؤلف "من القواعد المقررة التي ينبني عليها كثير من الأحكام الشرعية استصحاب الأصل وطرح الشك وإبقاء ما كان على ما كان. وقد أجمع الناس على أن الشخص لو شكّ هل طلّق زوجته أم لا: أنه يجوز له وطؤها (أرجو عزيزي القارئ ملاحظة أن هذا الافتراض محل خلاف بين الفقهاء. وكان يجب على المؤلف ذكر هذا الخلاف بين الفقهاء، خاصة وأن هذا التلقين موجه لتلاميذ في سن الــ ١٦ سنة، فما هي النتيجة عندما ينشر التلاميذ هذا الكلام في قراهم وكفورهم؟ أما الافتراض الثاني فهو: "لو شكّ في امرأة هل تزوجها أم لا؟ لا يجوز له وطؤها" (ص٨٨) افتراض عبثي لم يخطر على بال كتاب مسرح اللامعقول.

ينقسم البشر إلى عبيد وأحرار:

في الجزء الثاني من كتاب (الإقناع في حل ألفاظ أبى شجاع) المقرر على تلاميذ الصف الثاني الثانوي الأزهري (أدبي وعلمي) العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ يتعلم التلميذ أنه في حالة استلام العبد، فيُشترط ذكر نوعه (يقصد المؤلف ذكر جنسيته) لأنه يقول بعد هذه الجملة مباشرة "فإن اختلف صنف النوع كرومي وجب ذكره وذكر لونه وذكر سنه وذكر قده طولا الخ ويُعتمد قول الرقيق (= العبد) في الاحتلام وفى السن إن كان بالغًا، وإلاّ فقول سيده أن كان ولد في الإسلام، وإلاّ فقول النخاسين – أي الدلالين – وذكر ذكورته أو أنوثته. ويشترط في ماشيته من بقر وإبل وغيرها ما ذُكر في الرقيق (= العبد) إلاّ ذكر اللون والقد فلا يُشترط ذكرهما " (ص١٤١) وهكذا يتم تكريس منظومة العبودية في

عقل التلاميذ. ليس هذا فقط، وإنما أيضًا يتم تكريس أن هذا الإنسان الذي ظلمته منظومة اجتماعية معينة، يتساوى مع الماشية.

وعن الأشياء التي يصح رهنها ولا يصح بيعها: الأمة (= المرأة العبدة) التي لها ولد غير مميز ولا يجوز إفراد أحدهما بالبيع ويجوز بالرهن، وعند الحاجة يباعان ويقوم المرهون عنهما موصوفًا بكونه حاضنًا أو محضونًا " (ص١٥٣) والأشخاص الذين يجوز الحجر عليهم هم: " الصبي والمجنون والسفيه المبذر. ويُطبّق على العبد الذي لم يؤذن له في التجارة، لحق سيده وعلى المكاتب لحق سيده ولله تعالى. وعلى المرتد لحق المسلمين (من ص ص ١٦٢ – ١٦٤).

وكتب المؤلف أيضًا " لا يملك العبد بتمليك العبد سيده ولا بتمليك غيره، لأنه ليس أهلا للملك لأنه مملوك، فأشبه بالبهيمة " (ص ١٦٨، ١٦٩) ومن الأسئلة التي تُفرض على التلميذ وعليه أن يعرف إجابتها: سؤال " هل يصح نكاح المحجور عليه لزوجته لو كان عبدًا؟ أما الإجابة فهي " إن أذن لعبد في نوع لم يتجاوزه كالوكيل. وليس له بالإذن في التجارة النكاح" (ص١٦٩، ١٧٠) وكما ساوى المؤلف بين الإنسان (العبد) وبين المواشي، ساوى بينه أيضا وبين الثياب (ص ١٧٥) وفى شروط صحة الحوالة كتب " تصح بالدين المثلى كالنقود والحبوب وبالمتقوم كالعبد والثياب " (ص١٨٥) وفى فصل (الوكالة) ذكر المؤلف " لابد أن يكون الموكل فيه معلومًا ولو من وجه: كوكلتك في بيع أموالي وعتق أرقائي. ويجب في توكيله في شراء عبد بيان نوعه (يقصد جنسيته) كتركي " (ص٢٠٨).

ينقسم البشر إلى مسلمين وكفار (= غير المسلمين على الإطلاق):

في فصل بعنوان (حكم استعمال أواني الكفار وأشباههم) كتب المؤلف أنه يجوز استعمال أواني المشركين إن كانوا لا يتعبّدون باستعمال النجاسة كأهل الكتاب،

فهي كأنية المسلمين (الجزء االأزهرية. ومن الأسئلة المفروضة على التلميذ وعليه أن (يحفظ) إجابتها كي يضمن النجاح في نهاية العام السؤال التالي " هل هناك فرق بين الكافر الأصلي والمرتد؟ علّل ما تقول (ص ١٧٢، ٢١٣) وإذا كان الإعلام يقوم بحملة (شجب) بعد كل اعتداء على كنائس المصريين، فإن من يُحرّضون على هدم الكنائس والمنفّذون، اقتنعوا بما درسوه في المعاهد الأزهرية. ففي فصل (مبطلات الصلاة) يتعلّم التلميذ الآتي " تُكره الصلاة في الأسواق وفى الحمام وفى المزبلة وفى الكنيسة وهى معبد النصارى. وفى معبد اليهود ونحوهما من أماكن الكفر " ولا يكتفي واضع الكتاب بهذا، وإنما يختتم هذه الفقرة قائلا " قال صلى الله عليه وسلم " لعن الله اليهود والنصارى، اتخذوا قبور أنبيائهم مساجد "(ص٢٣٢) وفى فصل (صلاة الاستسقاء) يتعلّم التلميذ أنه لا مانع من حضور (أهل الذمة) لأن فضل الله واسع و(لكن) يُكره إخراجهم للاستسقاء، لأنهم ربما كانوا سبب القحط، قال الشافعي: ولا أكره من إخراج صبيانهم ما أكره من إخراج كبارهم، لأن ذنوبهم أقل، لكن يُكره لكفرهم. قال النووي: وهذا يقتضى كفر أطفال الكبار. وقد اختلف العلماء فيهم إذا ماتوا. فقال الأكثرون إنهم في النار" (ص ٢٩٧، ٢٩٨).

وهذا التعليم يزرع في عقول التلاميذ أن المصريين (المسيحيين) ليس لهم الحق في موارد الوطن الطبيعية. وليس لهم حق الإقامة في مصر، فيقول لهم " يُمنع الذمي من أخذ المعدن والركاز (= الموارد الطبيعية) بدار الإسلام. كما يُمنع من الإحياء بها، لأن الدار للمسلمين وهو دخيل فيها" (ص٣٥٥) وفى فصل بعنوان (الوقف) يتعلم التلاميذ أن الوقف لا يكون في محظور. فما هو هذا المحظور؟ يقول لهم الكتاب المدرسي أن المحظور هو أي شيء محرم مثل " عمارة الكنائس ونحوها من متعبدات الكفار. أو كتب التوراة أو الإنجيل أو السلاح لقطّاع الطريق لأنه إعانة على معصية " (ص ٣٠٩) ويشرح المؤلف للتلميذ أنواع (القتل) فيقول " يمكن انقسام القتل إلى الأحكام الخمسة: واجب وحرام ومكروه ومندوب ومباح. فالأول قتل المرتد إذا لم يتب. والحربي إذا لم يُسلم أو

يُعطى الجزية (ص١٧١) هكذا يتم تحريض التلاميذ على قتل أي إنسان يراه الأصوليون (مرتدًا) عن الدين الإسلامي. كما يتم غزو عقول التلاميذ بكراهية المختلف دينيًا. وأن هذا المختلف عليه أن يؤدى (الجزية) للمسلمين.

ويتعلم التلميذ في فصل (شروط وجوب القصاص) أن لا يكون المقتول أنقص من القاتل بكفر أو رق، فإن كان أنقص بأن قتل مسلم كافرًا فلا قصاص حينئذ (ص١٧٦) وهكذا يتعلم التلميذ المسلم قتل كل مختلف مع دينه. ويتعلم أيضًا أن عصمة القتيل تكون " بإيمان أو أمان كعقد ذمة أو عهد لقوله تعالى " قاتلوا الذين لا يؤمنون بالله " وقوله " وإن أحد من المشركين استجارك "فيهدر الحربي ولو صبيًا وامرأة وعبد لقوله تعالى "أقتلوا المشركين حيث وجدتموهم" ومرتد في حق معصوم لخبر "من بدّل دينه فاقتلوه" ولا قصاص بين عبد مسلم وحر ذمي، لأن "المسلم لا يُقتل بالذمي والحر لا يُقتل بالعبد" ويتعلم التلاميذ أنه يجوز قتل عدد كبير من الناس مقابل فرد واحد، فيقول لهم الكتاب المدرسي " تُقتل الجماعة وإن كثروا بالواحد، لما روى مالك أن عمر (رضي الله عنه) قتل نفرًا – خمسة أو سبعة – برجل قتلوه غيلة، أي حيلة وقال عمر رضي الله عنه لو تمالأ، أي اجتمع عليه أهل صنعاء لقتلتهم به جميعًا "ولم ينكر عليه أحد فصار ذلك إجماعا" ثم يشرح للتلاميذ طريقة قطع الأطراف وأسلوب الأخذ بالقصاص، فيقول لهم "يُقطع الرجل بالمرأة وعكسه. والذمي بالمسلم والعبد بالحر ولا عكس فيهما" (من ص ١٧٦-١٧٨).

وفى فصل (إقامة الحدود) يتعلم التلاميذ أن حد السرقة (قطع اليد) لا يُطبّق في حالة سرقة "مزمار وصنم وصليب وطنبور، لأن التوصل إلى إزالة المعصية مندوب إليه فصار شبهة كإراقة الخمر" كما يُعلم التلاميذ سرقة حصير المساجد والقناديل والمفروشات، والسبب كما يقول الكتاب المدرسي" لأن ذلك لمصلحة المسلمين فله حق كمال بيت المال وخرج بالمعدة حصر الزينة فيقطع بها (أي تقطع اليد) كما قاله ابن المقري" (٢٤٠، ٢٤١) والأخطر من ذلك أنه يعلم

التلاميذ أنه لا يجوز إقامة حد السرقة على سرقة المال العام ولا على الاختلاس ويقول لهم "لا يُقطع مختلس لحديث ليس على المختلس والمنتهب والخائن قطع" وهذا الحديث صححه الترمذي (ص ٢٤٢) .

ظلّ المصريون (مسلمون ومسيحيون) يؤدون طقوس الفرائض الدينية. وكانوا يتسامحون مع الإنسان الذي يتكاسل في تأدية فريضة الصلاة. وكانوا يفرقون بين من يؤمن بالصلاة كركن من أركان الإسلام، وبين من يجاهر برأي مخالف. وبالتالي كانوا ينصحون المتقاعس عن تأدية فريضة الصلاة بالكلمة الطيبة والنصيحة المحببة. وكان هذا الأسلوب يأتي بالنتيجة المطلوبة، فإذا بهذا الإنسان يبدأ في الانتظام في الصلاة. ولكن الكتاب المدرسي الأزهري يرى غير ذلك، فيقول للتلاميذ أن " تارك الصلاة كسلا يُقتل حدًا على الصحيح " وإذا كان تارك الصلاة كسلا سوف يقتل على يد أي أصولي، فمن باب أولى قتل المرتد فيقول الكتاب المدرسي للتلاميذ " المرتد إذا تاب تُقبل توبته ويسقط القتل. أما إذا أصرّ يُقتل كفرًا لا حدًا " (ص٢٤٩).

الموقف من المرأة:

يصر مؤلف الكتاب على التفرقة بين الرجل (المسلم) والمرأة (المسلمة) فيقول للتلاميذ أن " الأنثى ناقصة عن الرجال، لقوله صلى الله عليه وسلم " لن يفلح قوم ولّوا أمرهم امرأة " وقال ابن ماجه " لا تؤمّن امرأة رجلا " (ص٢٥٥) وفي حالة إعطاء الزكاة لأي إنسان، فإن الأمر يتطلب ضرورة " إخبار عدليْن أو عدل وامرأتين " (ص٣٦٥) وفي فصل (الوصية) يتعلم التلاميذ أن الوصية لا تجوز إذا "لم تكن المرأة فراشًا لزوج أو سيد، فإذا كانت فراشا له أو انفصل لأكثر من أربع سنين لم تصح الوصية" (ص٣٩٠) فإذا استبعدنا موضوع الحرمان من الوصية، علينا أن نلاحظ كيف ينظر الكتاب المدرسي للمرأة، فهي ليست إنسانًا كما هو وضعها لدى الشعوب المتحضرة، وإنما هي مجرد

((فراش)) للرجل، ويتعلم التلاميذ ونحن في بداية القرن الحادي والعشرين، أن المسلم الحر له أن يجمع بين أربع زوجات من الحرائر " مع جواز الجمع بين الإماء بملك اليمين من غير حصر، سواء أكنّ مع الحرائر أم منفردات، أما (العبد) فيجوز له أن يجمع بين اثنتين فقط، لأنه على النصف من الحر" (٤٠١)
.

وإذا كان الشائع والثابت أن تحريم الزواج من الأخوة في الرضاعة،ينطبق على الولد والبنت اللذين عاصرا الرضاعة الواحدة، فإن مؤلف الكتاب يُعقد الأمور على المصريين، فيقول "من إرتضع (= رضع) من امرأة صارت بناتها الموجودات قبله والحادثات بعده أخوات له، وأن كثيرًا من جهلة العوام يظنون أن الأخت من الرضاع هي التي إرتضعت معه دون غيرها" (ص٤٣٧) وفى فصل (حكم التسوية بين النساء) يتعلم التلاميذ ما يلي "لو كان الرجل تحته (لاحظ عزيزي القارئ نظرة هذا التراث إلى المرأة، فهي (تحت) الرجل وليست زوجته أو شريكة حياته الخ) حرة أو أمة، فللحرة ليلتان وللأمة ليلة" أما عن طاعة الزوجة لزوجها فهي طاعة مطلقة، وفى حالة رفض أي قرار من الزوج، فهي في نظر هذا التراث (ناشز) فيقول المؤلف "إذا قام بالزوجة نشوز بأن خرجت عن طاعة زوجها، كأن خرجت من مسكنه بغير إذن أو لم تفتح له الباب ليدخل أو لم تمكّنه من نفسها لا تستحق قسمًا (؟) كما لا تستحق نفقة وللزوج إعراض عن زوجاته بأن لا يبيت عندهن لأن المبيت حقه فله تركه" (ص٤٦٢) ومؤلف الكتاب يفترض أننا لازلنا في عصر العبودية وفى عصر (الحر ملك) فيطرح الافتراض التالي ليتعلم منه التلاميذ (الذكور) حقوقهم المطلقة فيقول لهم "من وهبت من الزوجات حقها لغيرها لم يلزم الزوج الرضا بذلك لأنها لا تملك إسقاط حقه من الاستمتاع" (ص ٤٦٧).

وفى فصل (الخلع) إهانة للمرأة (المسلمة) حيث يقول المؤلف "لما جاز أن يملك الزوج الانتفاع بالبضع بعوض جاز أن يزيل ذلك الملك بعوض كالشراء والبيع، فالنكاح (= الزواج في هذا التراث) كالشراء والخلع كالبيع" (الصف الثالث

الثانوي ص ٧١) وعن عدة المرأة، فإن المؤلف يفرق بين (الحرة) و(العبدة) فيقول "عدة الأمة ومن فيها رق بالحمل أي بوضعه بشرط نسبته إلى ذي العدة حيًا كان أو ميتًا أو مضغة كعدة الحرة. أما عدتها بالإقراء عن فرقة طلاق أو فسخ ولو مستحاضة غير متحيرة أن تعتد بقرأين لأنها على النصف من الحرة في كثير من الأحكام " (المصدر السابق ص ١٢٧) وفى فصل (الاستبراء) كتب "من ملك أمة (= عبدة) بشراء أو إرث أو هبة ... أو قبول وصية أو سبى أو نحو ذلك حُرّم عليه فيما عدا المسبية الاستمتاع بها" لأن "المسبية التي وقعت إلى سهمه من الغنيمة فيحل له منها غير وطء من أنواع الاستمتاعات، وأخذ من الإطلاق في المسبية أنه لا فرق بين البكر وغيرها، وألحقت من لم تحصن أو أيست بمن تحيض في اعتبار قدر الحيض والطهر غالبًا وهو شهر. ولما روى عن ابن عمر (رضي الله عنهما) أنه قال: وقعت في سهمي جارية من سبى جلواء (قرية فارسية) فنظرت إليها فإذا عنقها مثل إبريق الفضة، فلم أتمالك أن قبّلتها والناس ينظرون ولم ينكر أحد عليّ من الصحابة" (ص ١٣٥، ١٣٦) ومن نماذج الأسئلة التي يُمتحن فيها التلميذ في نهاية العام السؤال التالي " عرِّف الاستبراء. وفرّق بين المسبية والمشتراة، ولو وطئ أمة شريكان في حيض أو طهر ثم باعاها أو أرادا تزويجها، فما الحكم؟ " (ص١٣٩).

وفى فصل (الدية) يتعلم التلاميذ ما يلي "المال الواجب في جناية على الحر: مائة من الإبل في القتل العمد. وذلك في قتل الذكر المسلم الحر. ولا تختلف الدية بالفضائل والرذائل وإن اختلفت بالأديان والذكورة والأنوثة، بخلاف الجناية على الرقيق، فإن فيه القيمة مختلفة. أما إذا كان (القتيل) غير محقون بالدم كتارك الصلاة كسلا والزاني المحصن، إذا قتل كلا منهما مسلم فلا دية فيه ولا كفارة (١٨٢، ١٨٣) أما دية للمرأة (الحرة) سواء أقتلها رجل أم امرأة فهي نصف دية الرجل الحر ممن هي على دينه. أما دية كل من اليهودي والنصراني والمعاهد والمستأمن إذا كان معصومًا تحل مناكحته ثلث دية الحر نفسًا وغيرها (ص١٨٧) .

تعظيم الخرافة:

في فصل الحدود يتعلم التلاميذ أن الإنسان الذي " وطئ زوجته ظانًا أنها أجنبية فلا حد فيه. ولو وطئ البهيمة والميتة فلا حد فيه " (ص٢١٣) لهذه الدرجة يتم تغييب عقل التلاميذ ويُقدم لهم وجبة من الافتراضات السقيمة التي يرفضها العقل السليم، ناهيك عن روح العصر الذي نعيش فيه، فيطرح عليهم تصورًا لإنسان يضاجع زوجته وهو يظن أنها أجنبية أو يضاجع البهيمة والميتة. وتكون الكارثة أنه إن فعل ذلك فلا يقام عليه الحد، أي لا عقوبة بلغة عصرنا.

ويتعلم التلاميذ أيضًا أن "الجنين اليهودي أو النصراني بالتبع لأبويه تجب غرة فيه كثلث غرة مسلم كما في ديته وهى بعير وثلثا بعير وفى الجنين المجوسي ثلث خمس غرة مسلم كما في ديته وهى ثلث بعير، أما الجنين الحربي المرتد تبعًا لأبويهما فمهدران" (ص٢٠٢) ويصل الأمر إلى درجة أن يُنسب إلى الرسول الكريم حديث يقول فيه "من أتى بهيمة فاقتلوه واقتلوها معه" وأن هذا الحديث رواه الحاكم وصحح إسناده (ص٢١٩) فهل يُعقل أن يكون (التعليم) بهذا المستوى، فيتم التحريض على القتل لأن إنسانًا ضاجع بهيمة؟ وإذا كان الإنسان هو الفاعل فما ذنب البهيمة المفعول بها والتي لا تملك الدفاع عن نفسها؟ وفى فصل (الرضاع) يقول المؤلف للتلاميذ "لو إرتضع صغيران من شاة لم يثبت بينهما أخوة فتحل مناكحتهما وكذلك الجنية إن تصور إرضاعها بناءً على عدم صحة مناكحتهم وهو الراجح" (الصف الثالث الثانوي ص ١٤٠) فإذا تخيلنا أن الشاة من الممكن أن تُرضع طفلا من البشر، فهل يمكن أن نتخيل وجود لأنثى (الجان) وأنها سوف تتولى رضاعة الأطفال من بني الإنسان؟

أما عن عداء الكتاب المدرسي الأزهري للعلم، فإن المؤلف يقول للتلاميذ " لا يصح بيع كتب الكفر والتنجيم والشعوذة والفلسفة " (ج٢ ص١٠٨) وفى فصل آخر بعنوان (الوصية) يُكرر نفس المعنى فيقول أنه يُشترط في الوصية أن لا

تكون في معصية مثل كتابة التوراة والإنجيل وقراءتهما وكتابة كتب الفلسفة وسائر العلوم المحرمة " (ص٣٩٠، ٣٩١) وهكذا يوجه المؤلف عقل التلاميذ ويُصنّف لهم الكتب، فهي إما كتب إيمان وكتب (كفر) وإذا كان قد وضع كتب الفلسفة في نفس الجملة التي ينصح فيها التلاميذ بعدم بيع كتب (الكفر) فإن كتب الفلسفة ينطبق عليها ما ينطبق على الكتب التي يتصور أنها كتب الكفر. كما أن سيادته وضع كتب الفلسفة بجوار كتب التنجيم والشعوذة، أي ساوى بين الكتب التي تُروّج للخرافة (الشعوذة) والكتب التي أنارت العقل البشرى (الفلسفة) كما أن سيادته يرى أن المعصية تكون في "سائر العلوم المحرمة" دون أن يذكر ما هي (العلوم المحرمة) وإذا كان قد اعتبر كتب الفلسفة من كتب الكفر، فمن البديهي أن تكون علوم الفيزياء والأحياء وميكانيكا الكم والهندسة الوراثية الخ من بين العلوم التي يرى سيادته أنها محرمة، ويمنع التلاميذ من الاطلاع عليها أو الاقتراب منها.

هذه نماذج قليلة من مقررات المعاهد الأزهرية. وهذا هو (فضل) تحويل الأزهر من جامع إلى جامعة بالقرار رقم ١٠٣ الذي أصدره عبد الناصر بتاريخ ٥يوليو ١٩٦١. وهو القرار الذي باركته الثقافة السائدة وباركه كثيرون من الكتاب (الكبار) فكانت النتيجة أن أصبح لدينا الطبيب (المسلم) والمهندس (المسلم) والمحامى (المسلم) الخ الذين يُكفّرون المجتمع (مسلمين ومسيحيين، حكامًا ومحكومين) والمسكوت عنه في هذا الأمر أن عدد طلاب المعاهد الأزهرية (ابتدائي وإعدادي وثانوي) خلال عام دراسي واحد (٩٤/٩٥) وصل إلى مليون وستين ألف تلميذ، حسب إحصاء الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (نقلا عن أ. علاء قاعود – نحو إصلاح علوم الدين – مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان عام ٢٠٠٠ ص ٦٨، ٧٣) وهذا الرقم يمكن ضربه × ١٠ وهم أصدقاء وجيران التلميذ الواحد.

ورغم ما حدث في حرم جامعة الأزهر في بداية عام (٢٠٠٧) من تدريب على

القتل قام به طلاب هذه الجامعة، فإن الثقافة السائدة في مصر تُصر على أسلوب وضع المراهم المرطبة على الجرح الدامي. بدلا من الجراحة العلمية. إذْ قال كتاب وسياسيون أن ما حدث شيء عارض واستثنائي وفردي وعفوي وغير مخطط الخ ووصل الأمر بالبعض إلى إدانة القبض على الطلبة الذين قاموا بإرهاب كل مصري من خلال تدريباتهم، بزيهم الموحد، وأقنعة الموت الموحدة والمكتوب عليها كلمة (صامدون) والسؤال هو: صامدون ضد من؟ هل هناك إجابة أخرى غير أنهم صامدون ضد كل مختلف مع مرجعيتهم الدينية؟ حتى يستولوا على السلطة ويفرضون قناعاتهم على كل أبناء مصر، مثلما فعل طلبة الشريعة (الطالبان) في أفغانستان. بل إن الثقافة السائدة وصفت ما حدث بأنه " تدريبات على فنون القتال" وأرجو من كل من يستخدم هذا التعبير أن يراجع نفسه، لأن الفنون تُهذب النفوس ولا تُحرّض على القتل.

إن هؤلاء الطلاب لم يأتوا من كوكب غير كوكب الأرض. وإنما خرجوا إلينا من أرض المعاهد الأزهرية التي تبث فيهم كراهية الآخر المختلف الذي يجب قتله. والأخطر أنها تُحرّضهم على تبنى آلية من آليات عصور البطش والظلام، أي آلية غزو الشعوب المسالمة، ففي فصل بعنوان (الصدقات) يقول لهم المؤلف أن من بين المستحقين للصدقة الشخص الذي يقوم في "سبيل الله تعالى، وهو غاز ذكر، متطوع بالجهاد، فيعطى ولو غنيًا، إعانة له على الغزو" (ج١ ص٣٦٤) فهل نلوم الطلبة ونلوم كل أصولي يدافع عن آلية غزو الشعوب الآمنة المستقرة؟ أم نلوم التعليم الذي صبّ هذه الأفكار التي تتنافى مع أبسط القواعد الإنسانية في عقول التلاميذ؟ وهل أطمع في أن يطّلع أحد من المسئولين على دراستي هذه، حتى يتم إعادة النظر في التعليم الأزهري؟ وأن يتم دمج المعاهد الأزهرية ضمن منظومة التعليم المدني تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، وهو الأمر الذي نادى به عميد الثقافة المصرية(طه حسين) ولم ينصت إليه أحد. إن الاستمرار في التعليم الأزهري يعنى هزيمة مصر العصرية، التي أسّس تاريخها القديم ثقافة التسامح والتعددية واحترام العلوم والفنون، فهل تقبل الثقافة

السائدة التحدي؟ هل تقبل مجابهة الواقع ومراجعة الذات؟ هل تقبل بأن يضع مناهج التعليم لأولادنا الليبراليون؟ هل تسمح لمن يحملون في وجدانهم وفى عقولهم مصابيح النور والتنوير، بأن يؤدوا دورهم لهزيمة جيوش الظلام؟ هل يمكن أن يأتي يوم على مصر تكون فيه مناهج التعليم مشغولة بالمستقبل وليس الارتداد إلى كهوف الماضي؟ هل مكتوب علينا التراجع في انتظار لحظة الانقراض؟ أم نتشبث بإرادة التغيير؟ وهل سيأتي يوم نكون فيه مثل الشعوب المتحضرة، فنعيش المستقبل في حاضرنا؟ أعتقد أن البداية هي الاقتناع بأن النهضة لن تتحقق إلاّ إذا آمنا بالعلم وبذواتنا القومية، أي عندما تكون لنا روح: مصرية عصرية.

الفصل الرابع

مناخ التمييز الديني في مؤسسات التعليم

المناخ التعليمي بالمدرسة وتعزيز التطرف

أ/ هالة طلعت[51]

ماهية المدرسة:

المدرسة مؤسسة قائمة على التفاعل بين أفراد المجتمع التعليمي لتحقيق الأغراض التربوية والتعليمية اعتمادا على الأهداف التي يحددها المجتمع للعملية التعليمية مستخدما العديد من الأدوات مثل المناهج والمقررات وطرق التدريس والأنشطة المدرسية والمعلمين والتقييم وصولا إلى تخريج مواطن يتبنى تلك الأهداف المجتمعية وفي إطار العملية التعليمية تتفاعل جميع العناصر التي سبق الإشارة إليها من خلال أنماط السلوك المتوقعة من الفرد في المنظومة التعليمية وكذلك السلوك الذي يتوقعه الفرد من الآخرين في نفس المؤسسة التعليمية .

مفهوم المناخ:

يعرف المناخ علميا بحالة الجو لفترة زمنية طويلة تؤثر بالإيجاب أو السلب على المجتمع البشري الذي يحيا في هذا المكان وهذا المناخ هو حصيلة تفاعل العديد من العناصر مثل الضغط الجوى والرياح والرطوبة والحرارة.

ولاشك أن هناك مناخا تعليميا يتكون من العديد من العناصر أيضا ومنها: السياسة التعليمية وثقافة المجتمع والأهداف المدرسية التي تحتويها المقررات والكتب المدرسية والمعلمون وعلاقاتهم الإدارية وموازين القوى داخل المدرسة، يشكل حالة المناخ المدرسي وعند اعتبار المدرسة نموذج مصغر للمجتمع الذي

---

[51] مدرسة علوم بإحدى المدارس الإعدادية للبنات

نحيا به في هذه الحالة فالمناخ المدرسي مهم جدا لأنه يؤثر بالإيجاب أو السلب على المحيط المجتمعي القريب منه ويتأثر به.

وبتعريف آخر يعتبر المناخ التعليمي بالمدرسة هي الثقافة المدرسية التي تفرض وجودها على المنظومة التعليمية كلها التي تتكون من نسيج متكامل يربط المعلم بالمتعلم بأولياء الأمور الذين يمثلون المحيط الخارجي المؤثر في المدرسة والمتأثر بها وقد كان من الممكن أن يتم ذلك التفاعل في ضوء إرادة سياسية وثقافية واعية وقادرة بحيث ينتج لنا خريجين يتسلحون بالقدرة ويمتلكون الوعي والانتماء ولديهم من المعايير ما يمكنهم من الاختيار الثقافي والقدرة على المشاركة السياسية والمساهمة في بناء المستقبل الواعد للوطن والجماعة التي تعيش فيه.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن المدرسة كمؤسسة تعليمية ليست بمعزل عن المجتمع الخارجي بمختلف قواه السياسية أو الاجتماعية أو الثقافية حيث تتأثر به وتؤثر فيه، ومما يؤسف له أن تلك العناصر التي تشكل المناخ المدرسي والتي كان من الممكن أن تكون رافعة للتقدم – كما يقال – أصبحت تسير في عكس اتجاه ذلك التقدم، ومن هنا لم يعد غريبا أن نلمح جميع مظاهر التطرف في المدرسة، طلابا ومعلمين، وموجهين، وإدارة تعليمية، ومناخ مدرسي عام لا ينتج سوى التطرف والتمييز.

ونظره سريعة على ما يحدث في مدارسنا في الوقت الحالي تمكننا من التعرف على ما وصل إليه حال مجتمعنا من تفكك وعزله أدت إلى غياب الطريق الذي من المفترض أن نسير فيه هذا أن كان هناك رغبه حقيقية للتطور والخروج من حالة الانحدار الذي نعيش فيه.

التغيرات التي طرأت على المدرسة

عندما تمر عليك عبارة (المستقبل إلى من يتعاونون ويتشاركون ويتواصلون)، تقفز إلى ذاكرتك صورة المدارس التي نعمل بها كمعلمين ويتواجد بها أولادنا كمتعلمين فينتابك حاله من الخوف على المستقبل القريب الذي ينتظره وطن يحاولون جاهدين لتمزيق نسيجه المترابط والمتداخل منذ آلاف السنين بخلق جيل جديد عنصري ومتطرف لا يستطيع التعامل مع من يختلف عنه في الرأي أو العقيدة والتعامل بشكل جامد من منطلق انه هو الوحيد الذي على صواب وما دونه فهو خطأ.

بعض الشواهد التي تحدث في المدرسة:

- ورقة ملونة معلقه على باب مدير إحدى الإدارات التعليمية على سبيل المثال كتب عليها أهم انجازات الإدارة طوال العام الدراسي، السؤال الآن ما هي هذه الانجازات الفوز بالترتيب الثالث في مسابقة تحفيظ القران على مستوى المحافظة الانجاز الثاني الحصول على الترتيب الأول في مسابقة الاتحادات الطلابية في المجال الديني عند هذه النقطة انتهت الانجازات.

- نشاط مدرسي لتحفيظ القران والتجويد تكلف به مدرسه للعلوم وتفرغ له ويتحمل أعباء عملها الأساسي معلمين آخرين لمجرد أنها ترتدي النقاب ولا تهتم الإدارة المدرسية في المقابل بالا نشطه العلمية التي تنمي مهارات المتعلم وتساعده على التفكير الحر المبدع.

- المسابقات التي تجرى بالمدرسة تدور معظم أسئلتها حول معلومات عن الدين الإسلامي مما يقف عقبه أمام الطلاب أصحاب الديانات الأخرى لعدم درايتهم بهذه المعلومات مع اختفاء المجموعات التي كانت تجمع الطلاب

جميعهم مثل جماعة العلوم ، الصحافة ،الخط ،أصدقاء المكتبة وغيرها من الأنشطة .

- الإذاعة المدرسية تحمل دائما الصبغة الدينية التي تشمل الوعظ الديني والنصائح الجافة المباشرة التي لا تعتمد على التشويق أو طرح الأسئلة العامة التي تدور حول اهتمامات المتعلمين أو تحاول لفت انتباههم وجذبهم للمشاركة فتجد أن فترة الإذاعة المدرسية تدار بشكل منعزل تماما حيث تلقى الكلمات بينما يشغل الطلاب نفسهم في هذا الوقت بالتحدث مع بعضهم البعض دون الالتفات إلى ما يلقى على مسامعهم من موضوعات

- أما تحية العلم، فالملاحظ انه لا يوجد في بعض المدارس ذلك العلم ذي الألوان الثلاثة المعروفة ولكن استبدلت خرقة باهته لا لون لها بذلك العلم، وفى نفس الوقت فان تحية العلم لا تقتصر على تحية الوطن فحسب وإنما أضيفت إليها العديد من الأدعية والهتافات الدينية

- تلاحظ أن الاحتفالات التي تقام في المدرسة تحمل غالبا إحدى الطابعين أم الديني وهي خاصة ببعض المناسبات الإسلامية دون الأخذ في الاعتبار أن الغالبية العظمى من المدارس خاصة الحكومية تحمل من العاملين بالمدرسة والمتعلمين الذين يدينون بالدين الإسلامي والمسيحي بنسبة كبيرة أم الطابع الآخر فهو النفعي حيث يقام احتفال عيد الأم لتبادل الهدايا لكن تكريم الطلبة المتفوقين أو الفائزين في إحدى المسابقات فيتم خلال فترة الإذاعة ولم يعد هناك اتجاه لإقامة احتفال لأي مناسبة وطنية مثلا لتعميق الانتماء للوطن الواحد الذي يحملنا جميعا مهما اختلفت معتقداتنا الدينية أو الفكرية مما خلق جيل فاقد الانتماء الوطني.

- في بعض المدارس يتم غلق الجمعية التعاونية التي تبيع بعض المأكولات

للعاملين والطلاب بالمدرسة طوال شهر رمضان بحجة أن الغالبية من الموجودين بالمدرسة صائمين وعلى الباقين مراعاة شعورهم ويزيد على ذلك انه حتى الأيام التي يعتبر صيامها سنه وليس فرض أصبحت فرضا ومن لا يصومها من المسلمين يصبح غريب ويعامل وكأنه اسقط فرضا قويا من فروض الإسلام حيث توزع على الجميع الأوراق المطبوعة التي تبين أهمية هذه الأيام وضرورة صيامها بدلا من التجمع لوضع حلول لما تعاني منه العملية التعليمية من مشكلات يشغل ذهن العاملين بالمدرسة كيفية التبصير بشئون الدين وطرق العبادة وكأن المدارس تحولت إلى دور للعبادة وليست مؤسسه تعليمية تضم نسيج المجتمع كله مما يخلق عزله وفرقه بين المعلمين وبعضهم والمتعلمين وبعضهم ويفرض حالـه من الحرج في التحاور البناء الذي يفرضه حالة الاختلاف لما تنتمي إليه كل مجموعه دون الأخرى

- يجمع الطلاب المسيحيين في عدد من فصول المدرسة ليسهل تنظيم الجدول الخاص بحصص الدين المسيحي ومع ذلك لا ينظم مكان تدريس الحصص حيث يدور الطلاب معظم الحصة بحثا عن فصل فارغ يسمح بإعطاء الحصة وربما تصل إلى أخذها في فناء المدرسة في المقابل تجد نفس الواقع في المدارس ذات الكثافة العددية من المسيحيين والأقلية من المسلمين حيث يتم خروج المسلمين إلى مكان آخر أثناء حصة الدين وتردد على الطلبة عبارات دينيه أثناء الطابور مما أجبر احد أولياء الأمور المسلمين على نقل ابنه من المدرسة خوفا على ابنه من أن يتغير انتمائه للدين الإسلامي وأن كان هذا غير ملحوظ لقلة عدد هذه المدارس .

- الحصار الذي يمارس على طالبه مسلمه لا ترتدي الحجاب فبرغم صغر سنها تواجه حصار من زميلاتها ومن المعلمين الذين يلحون عليها بالوعظ والإرشاد مما يشعرها بالعزلة ويجبرها على ارتدائه لتعامل بطريقه إنسانية

من كل من حولها وتجد مثال بسيط على ذلك طالبه مسلمه كانت من ضمن الفائزات في إحدى المسابقات المدرسية تطلب منها الأخصائية الاجتماعية ارتداء الطرحة أثناء التصوير حتى لا تكون الطالبة الوحيدة في الصورة غير المحجبة وكأن الحجاب هو الزي الرسمي للمدرسة وما عدا ذلك غير مقبول ملحوظة الأخصائية الاجتماعية ترتدي النقاب .

- تواجه المدرسات الغير محجبات نفس الحصار والعزلة من كل من حولها وربما الحرب إذا أصرت على موقفها من عدم ارتداء الحجاب ولا يقف الأمر عند هذا الحد فمن الممكن أن تكون محجبة ولا ترتدي العباءات والملابس الطويلة الفضفاضة وترتدي الملابس العملية التي تسهل عليها الحركة أو تكون ممن يحاولن الحفاظ على ارتداء الملابس ذات الألوان المبهجة بعيدا عن الأسود والأزرق والبني الذين يدعون أنها الألوان الذي دعا الإسلام المرأة إلى الالتزام بارتدائها فقط فتلاقى هجوم عنيف وحصار يصل إلى حد إطلاق الشائعات عليها وإرهابها من قبل الإدارة المدرسية والتوجيه وحتى زملائها في العمل الذين يحاصرونها بالشرائط الدينية التي أصبحت هي المرجعية الثقافية لكل العاملين بالمدارس بدلا من الكتب التي تطلعهم على الجديد في العلوم المختلفة وطرق التدريس الحديثة وخلافه مما يمكن أن يثري العملية التعليمية ويرتفع بالمستوى الثقافي للمعلم

- يغلب الخطاب الديني على كل جوانب العملية التعليمية بالمدرسة بداية من طريقة تنظيم العمل وتوجيهه من قبل الإدارة المدرسية التي تدير الاجتماعات التي تسمى باجتماع الجمعية العمومية للمدرسة التي من المفترض أن يشترك فيها كل من الإدارة المدرسية والمعلمين بجميع التخصصات والأخصائيين الاجتماعيين بوضع تصور لشكل العمل وطريقه توزيع الأدوار والتعاون بين جميع العاملين بالمدرسة لكن الواقع الذي يحدث في معظم هذه الاجتماعات هو الصمت لجميع العاملين فيما عدا مدير

المدرسة الذي يتحدث دائما وكأنه خليفة الله على الأرض لهداية هذه المجموعة الضالة عن طريق الله حيث أن الحديث دائما يدور حول أن الأرزاق بيد الله ويجب الخوف من عقاب الله في الآخرة وأننا جميعا لن يجمعنا في نهاية الأمر سوى قبر ضيق نلاقي فيه العذاب على أفعالنا وعلى هذا الحال تسير العملية التعليمية بالمدرسة بداية من القيادة المدرسية التي تتبنى خطاب إرهابي يتلقاه العاملين بالمدرسة من الإدارة ليصبوه في قلوب المتعلمين بنفس الطريقة حيث أن لغة الحوار بين المعلم والمتعلم ليست قائمه على تبادل الآراء والتحاور البناء الذي يساعد على تنمية القدرة على التفكير والإبداع لدى المتعلم ولكن قائمه على نفس الصيغة الإرهابية المحصورة داخل دائرة الحلال والحرام مع عدم وجود بدائل أخرى تخلق رحابه في التفكير بعيدا عن الجمود.

على سبيل المثال:

١. أراد مدرس اللغة العربية بالمدرسة توصيل معلومة عن خطورة استخدام العدسات الملونة التي انتشرت بين الطالبات على العين وبدلا من الاستعانة بمدرسي العلوم بالمدرسة وعرض فكرة عمل بحث عن العدسات الملونة وهل لها أثار جانبيه ضارة أم لا يوجد خطورة من استخدامها وبحث الأمر بشكل علمي بين الطالبات حصر الأمر في دائرة الحلال والحرام وبدأ يوضح لهم أنها محاوله لتغير خلق الله مما يعرضهم لعقاب الله وعذابه .

٢. أحدى مدرسات اللغة العربية ترى هناك ترابط بين معجزة الإسراء والمعراج وما توصل إليه العالم احمد زويل من اكتشاف كاميرا تصور بزمن الفمتو ثانية على اعتبار أن ما اكتشفه يندرج تحت قائمة المعجزات وتطالب الطلاب بكتابة موضوع تعبير يوضح قدرة الله في معجزة الإسراء والمعراج ومعجزة ما توصل إليه احمد زويل من اكتشافات علمية

٣. في المرحلة الإعدادية يمر المتعلمين من الطالبات والطلاب بتغيرات فسيولوجية ونفسيه عند الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ وهي ما يطلق عليها مرحلة المراهقة وهذه المرحلة تتطلب تعاون بناء بين المعلم ومسئول الصحة النفسية بالمدرسة وولي الأمر حتى يمر المتعلم بهذه المرحلة بشكل صحي يخلق منه فرد سوي قادر على الاختيار وإدارة حياته بدون قرارات متسرعة قد تشكل بقية عمره بطريقه لا تدفع إلى التطور والتغير البناء بشكل دائم ومستمر يحتاج إليه مجتمع يمتلك رغبه حقيقية للحاق بركب التقدم السريع الذي لا يتوقف في كل دول العالم المتقدم لكن الواقع الذي تدار به المشكلات التي يعاني منها الطلبة في مثل هذا العمر وخاصة الفتيات لما يقع عليهن من قيود يفرضها عليهن المجتمع ويتبناه المعلمين والأخصائيين النفسين ويبدءوا معالجتها من منظور ديني وأخلاقي قامع يدخلها أيضا في دائرة الحلال والحرام على سبيل المثال وجدت المدرسة طالبة مختبئة في منطقة الحمامات بالمدرسة تحدث فتى تشعر بالحب تجاهه وتحدد معه موعدا للقاء فكان رد فعل المدرسة صادم حيث بدأت بتعنيف الفتاه واتهامها بأفظع الاتهامات مع التهديد بأنها ارتكبت معصية يعاقب عليها الله وقامت بتوجيهه للأخصائية النفسية التي لم يختلف أسلوبها عن المدرسة وزادت عليه استدعاء ولي الأمر لتعنيفه واتهامه بعدم قدرته على السيطرة على ابنته وتربيتها والنتيجة الطبيعية لهذا السلوك العنيف البعيد كل البعد عن الطرق التربوية في التعامل مع هذه المرحلة من العمر أن يخلق حاله من الرعب والقهر في نفوس الطالبات أو التمرد بشكل خاطئ قد يفسد حياتها تماما فتلاحظ أن كثير من الفتيات يلتزمن بالمظهر الديني المطلوب ويفعلنا ما يريدون خلاف ذلك في الخفاء مما يخلق حاله من الازدواجية وعدم التوازن يبنى عليها كل اختياراتها المستقبلية.

٤. توتر العلاقة بين المعلم والمتعلم نتيجة لتعامل المعلم مع المتعلم على

أساس أنه مصدر للرزق لابد من السيطرة على عقله بأي وسيلة تمكنه من المحافظة على مصدر رزقه الذي لا يملك غيره بعد تخلي الدولة عن دورها وترك جميع أفراد المجتمع يضعون أيديهم في جيوب بعضهم البعض يجعل بعض المعلمين يحاولون تعميق علاقتهم بالمتعلمين على أساس ديني من خلال عمل تجمعات لتحفيظ القرآن والتجويد وطرق العبادة وخلافه من مظاهر التدين المختلفة التي تخلق حاله من الثقة الظاهرية بين المعلم والمتعلم وفي المقابل ستجد المعلم المسيحي يوثق علاقته بالمتعلمين المسيحيين من خلال اللقاءات التي تحدث في الكنيسة وتأخذ بعد ديني أيضا.

٥. من الملاحظ أن دور العبادة بدأت تلعب دور بديل للدور المفترض أن تلعبه المدرسة فالكنيسة توفر جميع أنواع النشاط المختلفة من فنون كالموسيقى ،التمثيل ،الرسم ،الأشغال الفنية ، النشاط الرياضي والرحلات ولكن في أطار العقيدة الدينية هذا يخلق لديهم حاله من الاستغناء تزيد من العزلة التي فرضت عليهم داخل المدرسة وفي المقابل الجوامع والمجالس الدينية الإسلامية التي يرتاده الغالبية العظمى من عناصر العملية التعليمية التي تحمل ثقافة دينية انعزالية تعطيهم أحساس بأنهم أصحاب الحق وأن دورهم الأساسي هو نشر فكرهم والجهاد من أجل فرضه على كل من حولهم بغرض الهداية إلى الطريق المستقيم وهذا الإحساس المتعالي يبعدهم عن المشكلات الحقيقية للعملية التعليمية ويزيد من الفرقة والانعزال وعدم القدرة على قبول الاختلاف في الرأي وقبول الآخر لأنهم يتحدثون بسلطة الدين بعيدا عن الفروض العلمية التي تقبل التحاور والاختلاف دون عداء وتصبح عبارات مثل حق المواطنة وقبول الآخر عبارات لا قيمة لها وليس لها أي معنى أو مدلول لديهم

هناك الكثير من الروايات التي توحي بأن الحالة التعليمية بالمدرسة يسودها حالة

من التوتر والعزلة التي تبعد كل البعد عن التعاون والمشاركة والتواصل ويعتبر هذا سبب من ضمن أسباب كثيرة تقف عقبه في سبيل تطور العملية التعليمية.

التغير من الانتماء للوطن إلى الانتماء للدين وخطورته

طرأت على مصر الكثير من التغيرات خلال الخمسين سنه الماضية حيث كـان الشعب المصري كله بجميع طوائفه وطبقاته المختلفة يتجمع حول حلم ومشروع واحد يربطهم بوطن يضم الجميع دون النظر إلى أي اخـتلاف فـي العقيـدة أو اللون أو الجنس يسعى إلى تنمية كوادر مهنية لتحقيق حلم التطور وبناء الـوطن لذلك كانت المدرسة كلها نسيج واحد يحمل نفس الحلم والهوية الوطنية ولكن مع انهيار الحلم في أواخر الستينات انتشرت الجماعات الإسلامية الإرهابية تعبيـرا عن حالة الإحباط واليأس التي كانت تحيط بالـشعب المـصري وسـاعد فـي ظهورها محاولات سياسيه للسيطرة على الشعب والقضاء علـى أي محـاولات تحرريه شعبيه بالإضافة إلى انتشار الفكر الوهابي المتحجر عن طريق العائدين ببريق أموال النفط الخليجية ومنهم المعلمين المعارين إلى دول الخليج حيث انـه عند عودتهم تسلموا مواقعهم في المدارس الحكومية محملين بأفكارهم وانتماءاتهم الجديدة وبدئوا يبثوا أفكارهم في نفوس وعقول الطلبة ونمو أجيال تحمل هويـة دينية انعزالية لا تقبل الاختلاف تتحدث عن خلافة إسلامية ولا تنتمـي للـوطن الذي نحيا على أرضه مما أدى إلى نمو انتماءات جديدة أساسها العقيدة الدينيـة وأصبح ولاء الأفراد إلى دور العبادة وليس الوطن حيث أصبحت دور العبـادة دولة داخل الدولة تنعزل عن بعضها البعض

والذي ساهم في نمو هذه الحالة الانعزالية التي تنمـي حالـة العـداء ورفـض الاختلاف والتحصن بالدين كوطن وهوية خاصة بدلا من الوطن الأم الحاضـن لكل طوائف المجتمع هو غياب مشروع قومي تتبناه الدولة وتسعى إلـى خلـق كوادر مهنيه لتحقيقه عن طريق تطوير المدرسة ورفع كفاءة المعلـم ومـستواه

الاجتماعي والمادي وتوفير الإمكانيات التي تسمح بتنمية جميع المهارات التـــي يحتاج إليها الفرد طوال مراحل نموه الأولى في فترة تواجده بالمدرسة ومنـــاهج تساعد على نشر الوحدة بين طوائف المجتمع الواحد وتعمل على تنمية الانتماء للوطن بحيث تخلق هوية واحده تضم الجميع وتسعى من خلال كل هـــذا إلـــى تحقيق هذا المشروع القومي

ظاهرة الـ CH في الجامعة: الأسباب وآفاق الحل

د/ سالم سلام[52]

١- المناخ الجامعي في مصر

أبدأ حديثي بعرض للوضع الحالي للأنشطة الطلابية بالجامعة المصرية، وهو ما عبر عنه الكاتب الصحفي الكبير الأستاذ سلامة أحمد سلامة في افتتاحية له بجريدة الشروق أسماها "الغربة في الجامعة"[53] جاء فيها "قادتني دعوة ملحة قبل أيام لحضور ملتقى الإعلام العربي الذي يقام في القاعة الرئيسية لجامعة القاهرة.. وخلال أكثر من عشر سنوات لم أكن قد زرت الجامعة إلا في مناسبات قليلة قادتني قدماي فيها إلى كلية الإعلام حين كانت تحتل بعض طوابق في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، وبعد ذلك حين استقلّت بمبنى خاص بها في ركن قصي من الحرم الجامعي.. وأما القاعة الرئيسية للجامعة والحرم الدائري المؤدى إليها تحت القبة، فلم تطأه قدماي منذ زمن بعيد.. منذ تخرجت في كلية الآداب قبل عمر طويل!!، الإحساس بالغربة هو الشعور الذي لا يفارقك، وأنت تقطع الطريق إلى القاعة وتصعد سلالمها الرخامية المغطاة بالأتربة والأوراق الممزقة"، وقد عدد الكاتب مجموعة من المظاهر التي تختلف عما كان سائدا أثناء دراسته والتي عمقت إحساسه بالغربة هي:

- الأعداد الغفيرة من الطلبة والطالبات الذين اكتظت بهم الساحة

---

[52] أستاذ طب الأطفال بجامعة المنيا، وعضو مجموعة العمل من أجل استقلال الجامعات "٩ مارس"، وعضو مؤسس في مصريون ضد التمييز الديني (مارد).

[53] نشرت بتاريخ ٥ مارس ٢٠٠٩ ويمكن الاطلاع عليها على الرابط التالي:
http://www.shorouknews.com/Column.aspx?id=12358

- الفتيات كن في الماضي أكثر أناقة واحتشاما وبدون حجاب. ولكن أعدادهن زادت هذه الأيام، وغلب عليهن ما غلب على مباني الجامعة من قدم وتهدل.
- غير أن أكثر ما يلفت النظر هو تلك الأعداد الكثيفة من رجال الشرطة بزيهم الرسمي وهم الذين يطلق عليهم شرطة الحرس الجامعي، ويعلق بأن التواجد البوليسي المثير للانتباه والذي يجعلك تعتقد أنك دخلت مكانا آخر غير الجامعة، قد تتعرض فيه حياتك للخطر، أو ربما قد تقع فيه حادثة إرهابية أو تفجير عشوائي.
- أصبح لأمن الدولة القول الفصل في كل الأنشطة الجامعية على اختلافها، وضاعت استقلالية الجامعة وحرية الفكر في أجواء ملبدة بالخوف والتربص.

هناك مظاهر أخرى - غير تلك التي رصدها الأستاذ سلامة - موجودة بالجامعات المصرية حاليا تجعل أي شخص درس بالجامعة في الماضي ولم يزرها من فتره طويلة يحس بالغربة، فمثلا تعيين القيادات الجامعية كله يتم بواسطة رجال لجنه السياسات وبناء على ترشيحات أمنية، وبمراجعة تعيينات رؤساء الجامعات الخمسة التي تمت في الشهور الأخيرة سنجد أن أحدهم اخو قياده في جهاز امني، والثاني أخوه وزير أي أن كل رؤساء الجامعات تم تزكيتهم من قبل الأجهزة الأمنية والإدارية.

من ناحية أخرى لا توجد أنشطة طلابية مستقلة إطلاقا حيث جرمت اللوائح الطلابية التي صدرت بعد إلغاء لائحة عام ١٩٧٦ الديمقراطية أي أنشطة مستقلة داخل الجامعة، وأخر مظهر من مظاهر قمع الأنشطة المستقلة في الجامعة هو المواجهات التي حدثت في العام الماضي بجامعه عين شمس والتي قادها الأستاذ الدكتور/ احمد زكى بدر - ابن وزير الداخلية الأسبق - ورئيس الجامعة في ساحة كلية التجارة وأدخل فيها بلطجية من خارج الجامعة ليضربوا

الطلاب المعارضين المطالبين بأنشطة مستقلة داخل الجامعة.

أيضا لا يسمح الوضع الحالي للأنشطة الطلابية بإنشاء أي اسر طلابية مستقلة داخل الجامعة ولقد شهد العام الماضي عده محاولات من بعض الأساتذة لإنشاء أسر منهم الأستاذ الدكتور سيد البحراوي الناقد وأستاذ اللغة العربية بكلية الآداب جامعة القاهرة، الذي حاول أن يؤسس أسرة في كليته ولكن الأمن طلب أسماء الطلاب المشاركين في الأسرة وفى النهاية لم يسمح بإنشائها، حاول أيضا الأستاذ الدكتور يحيى القزاز بكلية العلوم جامعه حلوان أن يؤسس أسرة فرفضها الأمن فحاول التحايل وأطلق على الأسرة اسم "شباب مبارك" فرفضها الأمن أيضا.

الأنشطة الوحيدة المسموح بها هي أنشطة تيار الإسلام السياسي التي تعتبرها الإدارة غير ضارة وهى في مجملها تركز على التدين الشكلي وتدعو لفصل الطلبة عن الطالبات ولارتداء الحجاب، وتحرم الأنشطة الثقافية والفنية.

يضاف إلى ما سبق من مظاهر، الفساد المنتشر في الجامعة وهو موجود في المناقصات الخاصة بإنشاء مباني جديدة، وعلى سبيل المثال ظل أحد رؤساء جامعة المنيا السابقين – وهي الجامعة التي أنتمي إليها – في موقعه كرئيس للجامعة لمدة ثلاثين شهرا، قيل أنه حصل خلالها على ٣٠ مليون جنيه، أي مليون جنيه عن كل شهر، وذلك من مناقصات المباني وشراء الأدوية ومستلزمات وتجهيزات المستشفيات الجامعية وكلها مجالات تشهد انحرافات ضخمة جدا.

والإدارة العليا في الجامعة تحصل على عائد ضخم مقارنة برواتب هيئة التدريس، فراتب الأستاذ الجامعي بعد عشر سنوات من الأستاذية يكون في حدود ٣٥٠٠ جنيه، ولكن رئيس الجامعة أو نائب رئيس الجامعة يحصل على

١٥٠ ألف جنيه شهريا من خلال أنشطة أخرى كالتعليم المفتوح والبرامج الخاصة ومشاريع التطوير والجودة الوهمية.

لا توجد أنشطة طلابية عامة إلا بشكل موسمي ويقوم بها تيار الإسلام السياسي كبعض الملصقات التي تدعو للتضامن مع غزة، أو في إطار أجندة محدودة وهى أنشطة طلاب الإخوان المسلمين؛ بالطبع توجد أنشطة أخرى يقوم بها طلاب الإدارة والأمن ولجنة السياسات تتمثل في حفلات المطربين حماقي وسعد الصغير وتامر حسني أو مهرجانات رياضيه بمناسبة فوز المنتخب المصري ببطولة رياضية حينما يحدث هذا، أو إذا فاز النادي الأهلي لا مانع من إدخال بعض الدفوف والطبول .

أما الأنشطة الثقافية فهي جد محدودة، وبائسة للغاية وهي تنحصر في ندوة سنوية في ذكرى حرب أكتوبر حيث يستضيفوا أحد أبطال حرب أكتوبر كي يتحدث عن ذكرياته وبالطبع لابد من الإشادة بالضربة الجوية الأولى، يضاف إلى هذا الندوات التي تقام بمناسبات دينية كالاحتفال بالمولد النبوي وغيرها من المناسبات.

يختلف هذا المناخ بشكل كبير عن المناخ الذي تعلمنا فيه، فحينما كنت طالبا في بداية السبعينات كانت الجامعة مليئة بالأنشطة الثقافية، والرحلات، وأنشطة اجتماعية ومناظرات في الصحافة ومجلات الحائط وكانت كل هذه الأنشطة حرة ينظمها الطلاب ويشرفوا عليها بأنفسهم، أما الآن فالأمن يزود إدارة الجامعة بقوائم بأسماء الأشخاص المسموح لهم بالمشاركة في ندوات ثقافية داخل الجامعة، وهذه القوائم التي ترسل لرؤساء الجامعات من امن الدولة تتغير بشكل دوري، فمثلا من ٥ أو ٦ سنين كانت هذه القوائم تشمل الأستاذ عادل حمودة ولا يوجد فيها الأستاذ مصطفى بكرى، ولكن خلال السنتين الماضيتين دخلها مصطفى بكرى وخرج منها عادل حمودة، وكل سنة تتغير القوائم التي ترد

للجامعة في ضوء رؤية الأمن لمدى ولاء هؤلاء الصحفيين.

٢- الفرز الطائفي في الجامعات المصرية

نأتي الآن لظاهرة خطيرة أصبحت منتشرة في الجامعات المصرية تكرس لعزلة الطلاب المسيحيين وهي ما يطلق عليها ظاهرة الـــ CH وأول من نبه لها هو استأذننا الدكتور محمد أبو الغار في مقال نشر في يناير ٢٠٠٨ بجريدة العربي[٥٤] جاء فيها "هل سمع أحدكم هذا التعبير داخل إحدى الجامعات المصرية؟ أنا شخصياً أول مرة أسمع عنه في العام الماضي. الموضوع ببساطة أن الطلبة الأقباط في الجامعات المصرية يختارون مكاناً هادئاً بعيداً عن الزحام غالباً ما يكون خلف مبني ويطلقون عليه CH وهو اختصار لكلمة كنيسة Church بالانجليزية وفي هذا المكان يتوجه الطلبة الأقباط في أوقات فراغهم وبين المحاضرات حيث يتقابلون ويتحدثون وحدهم بعيداً عن زملائهم من الطلبة المسلمين. هل سمعتم عن هذه الكارثة التي تعني أن طلبة الجامعة الذين ينصهرون في بوتقة واحدة ويكون شعارهم هو الوطن ينفصلون تماماً داخل الجامعة فيجتمع الأقباط في الـــ CH ويذهب المسلمون إلي أماكن أخري وبعضهم ربما يذهب إلي مسجد الكلية. هل فكر أحد العمداء أو رؤساء الجامعات في أن ما يحدث مصيبة ودعوة لانشقاق الوطن. هل قاموا بدراسة المشكلة؟ هل فكروا في حلول لها تحفظ وحدة الوطن؟ الأمن الذي يتجسس علي الأساتذة ويعتدي علي الطلبة ويزور انتخابات الاتحادات لم يبد أي اهتمام بتبليغ هذه المشكلة لإدارة الجامعة لأنهم قصيري النظر ولا يعلمون حجم المأساة التي يتعرض لها الوطن بهذا الانشقاق. علي رؤساء الجامعات الاجتماع للتفكير في حلول منطقية لهذا الانفصال أرجو أن لا يكون من بينها الإغارة علي أماكن الـــ

---

[54] مقال بعنوان "المواطن المصري الذي ليس له ... ، هي فوضى فعلا"، نشر بجريدة العربي بتاريخ ٨ يناير ٢٠٠٨ ويمكن قراءته على الرابط التالي: http://al-araby.com/docs/1089//print2142176070.html

CH ومنع الطلبة والطالبات من الجلوس فيها. إن الأمر يتطلب خطة تربوية وطنية لحل هذه المشكلة الكبرى"

ويعلل الطلاب المسيحيين هذه الظاهرة بأنهم يحسون بالأمن والأمان النسبي في تجمعهم في الـ CH في وسط هوجة مهرجانات تامر حسنى وحماقي، وممارسات فصل البنين عن البنات، لكن كثير ممن فسروا هذه الظاهرة قالوا أنها تشكل عزله للطلاب المسيحيين في الجامعات المصرية، وأن هذه الأماكن أصبحت معروفة جدا في كل الجامعات وبالذات الكليات التي بها عدد كبير من الطلبة المسيحيين مثل كلية طب القاهرة التي يتمتع الـ CH فيها بشهرة كبيرة جدا.

حينما كنا طلابا في الجامعة لم نكن نعرف الطالب المسيحي من الطالب المسلم وكان النشاط الوطني للطلاب في تلك الفترة لا يميز بين الطلاب على أساس الديانة، وكان هناك العديد من قصص الحب الشهيرة أيامنا بين طلاب مسيحيين ومسلمين، وكان الاندماج تام أما الآن فالطلاب المسيحيين ينعزلون في مكان خاص بهم كي يحسوا بأمان نسبى في الجامعة المصرية.

أسقفية الشباب في الكنيسة القبطية الأرثوذكسية برئاسة الأنبا موسى نظمت حلقة نقاشية حول موضوع الـ CH ودعوا إليها مجموعة من أساتذة الجامعات المصرية وخرجوا بعدد من التوصيات المثالية حول ضرورة اندماج الطلاب الأقباط مع زملائهم وأن يشاركوا في الأنشطة الطلابية الخ، ولكن بشرط أن تكون مرجعيتهم في النهاية الكنيسة.

ولكن في الحقيقة فقد ساعد على انتشار هذه الظاهرة ما سبق توضيحه أعلاه من عدم وجود أي أنشطة مستقلة - لا للطلاب المسلمين ولا للطلاب المسيحيين - داخل كل الجامعات المصرية، فأي نشاط مستقل ممنوع، ومن ثم يجب أن

نفهم هذه الظاهرة في هذا السياق.

وقد أدى هذا الأمر إلى دخول كثير من الكنائس بالذات في صعيد مصر لملء هذا الفراغ، وتلعب الهيئة الإنجيلية والكنيسة الإنجيلية دورا كبير جدا في تنظيم الأنشطة التي تجذب الطلاب هؤلاء الطلاب، وهي أنشطة متعددة ثقافية ورياضية وفنية داخل الكنيسة على أساس أن هؤلاء الطلاب ليس مسموحا لهم ممارسة هذه الأنشطة بالجامعة ولكن هذه الأنشطة تؤدى بشكل غير مباشر إلى زيادة عزلة المسيحيين وجعل الكنيسة –وهى مكان للعبادة– محورا لحياتهم.

ولكن ما هي الأسباب الحقيقة لهذه الظاهرة؟ أفضل تفسير قرأته كان في مقال نشر من حوالي شهرين في جريدة "واشنطن بوست" الأمريكية وكتبته مراسلة الجريدة في القاهرة إلين نيك ماير وحاولت فيه أن تفسر ظاهرة عزلة الأقباط سواء في الجامعة أو خارجها في عموم المجتمع، وأرجعتها إلى ثلاثة أسباب هي:

أولا: العنف الطائفي المتصاعد في مصر من أحداث الخانكة وحتى أحداث الكشح ودير أبو فانا، وكل هذه الأحداث جعلت الأقباط لا يحسون بالأمان فاتجهوا إلى العزلة.

ثانيا: صعود تيار الإخوان المسلمين والأفكار الوهابية التي تؤكد على أن أهم ما يميز الإنسان هو ديانته وطبعا يستحسن أن يكون مسلما .

ثالثا: الدور المتعاظم – على حد تعبير الصحيفة – للبابا شنودة في حياة الأقباط، وهو الذي جعل من الكنيسة مركزا لحياة الأقباط، وقد تعاظم هذا الدور على مدى الثمانية والثلاثين عاما الماضيين بعد استحداث مؤسسات تعليمية، ورياضية، واجتماعية داخل الكنيسة يعتمد عليها المسيحيين

كل هذه العوامل أدت إلى انسحاب الأقباط إجمالا من الحياة العامة في مصر، طبقا لرؤية إلين نيك ماير، ولكن من وجهة نظري فإن جوهر المشكلة التي خلقت ظاهرة الـــ CH وأثرت على كل الأنشطة في الجامعات المصرية هو المفهوم الذي ساد من بداية حكم الرئيس السادات بأن مصر دولة مسلمة يعيش فيها أقلية مسيحية وأن الدين هو أهم ما يميز حياة الإنسان وما أعقب ذلك من ظهور مظاهر التدين الشكلي في الملابس والممارسات، وتنامي تأثير الإسلام الوهابي.

كل هذا كان لخدمة مشروع سياسي يدعم إنشاء دولة دينية ولا يصطدم في جوهرة مع أي سلطة قائمة، ويرى أن منظور الدين هو أساس رؤية كل أمور حياتنا، ومن ثم فإن كل حياتنا تبدأ من معرفة ديانة المواطن المصري، وهذا ما يفسر أسباب كل الظواهر الموجودة.

٣- تلمس الحلول

سأحاول فيما يلي أن أقدم بعض التصورات المطروحة للخروج من النفق الطائفي الذي تسير فيه البلاد.

بعض المثقفين والسياسيين يرون أن نركز على مواجهة الإخوان والفكر الوهابي بعيدا عن مواجهة النظام الحاكم، أي أن سبب هذا البلاء الذي تعاني منه البلاد ليس النظام السياسي الذي يحكم مصر، ولكن هو الإخوان المسلمين وصعود تيار الإسلام السياسي في مصر، وبالتالي أن نغلب ما يجمعنا مع النظام وهو استمرار الدولة المدنية في مصر، على ما يفرقنا عنه كالاستبداد والفساد والتبعية، وهناك أحزاب سياسية قام منهجها كله على هذه الرؤية التى ركزت على مواجهة الإخوان كبديل عن مواجهة النظام.

هناك اتجاه آخر يرى إمكانية حل مشاكل الأقباط بمعزل عن مشاكل المجتمع، أي أن نحاول الحصول على حقوق للأقباط أولا، وهذا الحل يعتمد على إظهار أنهم مضطهدين، وهذا حقيقي أي أنهم يعاملوا كمواطنين من الدرجة الثانية وهذا أيضا حقيقي ومن ثم يتم تعداد واجترار مظاهر التمييز الديني والاضطهاد حتى يحصل الأقباط على بعض المكاسب الجزئية كإقرار قانون موحد لدور العبادة، أو إجراء انتخابات بالقائمة النسبية إلى آخره، مشكلة هذا الحل أن النظام قادر دائما على الإتيان بأقباط على شاكلة الدكتور نبيل بباوي أو الأستاذ جمال أسعد أو غيرهم ممن يمجدون طوال الوقت في نظام مبارك ولا يلتفتون لأهمية القضاء على الفساد واستبداد الحاكم .

الاتجاه الثالث يمثله أساسا بعض الصحفيين ويدعو إلى تبرئة النظام بالزعم أو ادعاء أن سبب المشاكل متطرفين من الجانبين والمساواة بين "اعتداءات المسلمين" و"اعتداءات المسيحيين"، ويمثل هذا الاتجاه الأستاذ حمدي رزق بعد توليه مسئولية رئاسة تحرير المصور فقد أفرد أول عدد عن "الإخوان المسلمين"، وثاني عدد كان عن "الإخوان المسيحيين"، وكان مفروض أن يكون ثالث عدد عن "إخوان الفساد" ولكنه لم يستكمل وبدأ يتحدث عن الملحدين في مصر، ولكن ملف الفساد أو الاستبداد فهو من الأمور المسكوت عنها.

الحقيقة كل هذه الحلول تتجاهل أن سبب المشاكل الرئيسية التي نعانى منها في الجامعة المصرية، والتي أدت إلى ظهور ظاهرة الـ CH في الجامعة هو النظام القائم، فهو الذي خلق كل هذه المشاكل، فقد كان الرئيس السادات هو الذي ضمن دستور ١٩٧١ النص على أن 'مبادئ الشريعة الإسلامية مصدرا رئيسيا من مصادر التشريع' في أثناء صراعه مع الناصريين وحلفائهم من اليساريين وفي سياق ما أسماه وقتها 'دولة العلم والإيمان'، وهو الذي عدلها عام ١٩٨٠ لتنص على أن 'مبادئ الشريعة الإسلامية هي المصدر الرئيسي للتشريع' لتمرير تعديله للمادة ٧٧ من الدستور التي كانت تقيد مدة رئاسة الجمهورية

بفترتين، وأراد السادات بوضع التعديلين في استفتاء واحد ابتزاز الأغلبية المسلمة وإجبارها على التصويت بنعم، وهو أيضا القائل بأنه "رئيس مسلم في دولة مسلمة" كان هذا يتم في الوقت الذي كان يسلم فيه مقدرات بلادنا للأمريكان والإسرائيليين.

أيضا تطبيق القانون الوضعي أصبح غير وارد والدولة تلجأ عند حدوث اعتداءات على المسيحيين إلى الحل العرفي، مثلا في أبو فانا وغيره ما هي الجهة التي من المفروض أن تطبق القانون؟ غير معقول أن نتهم جهة أخرى بأنها المسئولة عن تعطيل تطبيق القانون فهذا مسئولية أساسية للدولة، ولكن للأسف الدولة متخلية عن دورها بالكامل، بل أن بعض الأحداث تخلقها الحكومة.

اذكر انه من عده شهور علمت بحكم إني أستاذ في جامعه المنيا أن البابا سيحضر لافتتاح كنيسة في بني مزار، وبناء عليه قرر المسيحيين بالمنيا تنظيم احتفالات ضخمة لاستقبال البابا، وذكر البعض أنهم ينون عمل حفلة يحضرها ألف شخص، ولكن الأمن عكر على الحفلة بأن أعلن عن أحداث طائفية في المدينة الجامعية، وأن طالبة كتبت على الحائط سباب للرسول والإسلام، وكان هذا حدثا مفتعلا خلقة الأمن للتعكير على صفو الزيارة، وإظهار أن الأمن هو الذي يضمن الأمن والنظام، وهو الذي يحمى المسيحيين من أخطار المتعصبين المسلمين.

أيضا الشيخ سمير لولي الذي تكرر اسمه أثناء أحداث أبو فانا، في الحقيقة ليس شيخا ولكنه نصاب وبلطجي وكان مرشدا للأمن، والأمن هو الذي دبر معه الأحداث بكل تفاصيلها، ومن ثم فتصور أننا يمكن أن نحل مشاكل المسيحيين بمعزل عن مقاومة النظام الحالي هو نوع من الوهم المضلل.

الحل من وجهة نظري أن مشاكل الأقباط بما فيها ظاهرة الـ CH ستحل ضمن نضال المصريين جميعا بما فيهم المسيحيين من اجل دولة العدل والقانون ، فالنضال لا يتجزأ، نناضل من اجل دولة بلا طوارئ وبلا طائفية وبحقوق متساوية لجميع المواطنين المصريين بصرف النظر عن ديانتهم مع إعطاء الأولويات بالطبع للمضطهدين أكثر، فالمسيحيين مثلا مضطهدين مرتين مرة لأنهم مصريين ومرة لأنهم مسيحيين، لابد أن نكافح من اجل تطبيق القانون على الجميع، إذن يجب أن نناضل ونكافح جميعا لتحقيق شوق المصريين للديمقراطية وللتأكيد على أن الاستبداد هو الذي يدفع مصر نحو التطرف، والاستبداد والفساد ليس لهما دين، والسلطة في النهاية هي التي تطبق القانون، وفي هذا الصدد يقول الأستاذ الدكتور حسام عيسى وهو احد أساتذة القانون المحترمين في مصر أن الدولة التي يزدهر فيها الديني لابد أن تعود للماضي وتتخلف، أما الدولة التي يزدهر فيها السياسي دائما تتقدم، أي أنه كلما كانت الصراعات مدنية وسياسية فإن الصراعات تكون على قضايا محددة وتعطي فرصة للابتكار وتدفع المجتمع للأمام.

أختم كلمتي هذه بدعوتكم جميعا للنضال السياسي والكفاح الجماعي لتوحيد جميع المصريين مع عدم تجاهل النضالات التي تحقق إصلاحات جزئية مثل القانون الموحد لبناء دور العبادة، وقانون مناهضة كل أشكال التمييز كل هذه الأشياء يمكن أن نحققها لكن لو لم يكن نضالنا الأساسي ضد نظام الاستبداد والفساد الذي نعاني منه والمتسبب في كل المشاكل فلن ننجح ولن يكون هناك خلاص فردى لا عند الكنيسة ولا عند الحكومة.

هرم «زوسر» للتمييز الديني في الجامعات المصرية[٥٥]

المهندس/ عادل جندي[٥٦]

لماذا لا يوجد أقباط بين القيادات الجامعية في مصر؟
سؤال يتردد أحيانا ــ فما هي حقيقة الأمر؟

في مصر ١٧ جامعة حكومية، لكل منها رئيس وبين ثلاثة وأربعة نواب رئيس، بمجموع كلي قدره ٧١ ــ ليس بينهم قبطيٌ واحد، وبما أن شاغلي هذه المناصب يُختارون عادة من بين المستوى القيادي التالي، وهو العمداء ووكلاء الكليات ورؤساء الأقسام، ولمعرفة إذا ما كان الأمر يتعلق بحاجز مانع على باب المستوي الأعلى أم لأسباب أخرى غير ذلك، فالطريقة الوحيدة هي محاولة التعرف على الصورة العامة بقدر من التفصيل.

وفي سبيل ذلك فقد قمنا بمراجعة شاملة ــ عبر الشهور القليلة الماضية ــ لسجلات الكليات التابعة لهذه الجامعات. هناك ٢٧٤ كلية، لكل منها عميد ووكلاء (عادة ثلاثة)، بمجموع يصل إلى حوالي ٩٤٧، لم نجد بينهم أقباطا سوى عميد واحد وحيد (كلية «آثار» الفيوم) ووكيل واحد وحيد (كلية «تربية» العريش!).

---

[55] كان من المقرر تقديم هذا البحث في المؤتمر إلا أن الباحث لم يتمكن من الحضور للقاهرة، ونشر كمقال في جريدة الأهالي بتاريخ ٢٢ ابريل ٢٠٠٩.

[56] مهندس مصري مقيم في فرنسا، وناشط في الدفاع عن حقوق الأقليات الدينية في مصر، وعضو مؤسس لـ "مصريون ضد التمييز الديني

ولمحاولة فهم الصورة بطريقة أشمل وأعمق، لم يكن هناك مفر من الغوص أكثر. لذلك راجعنا ما أتيح لنا الحصول على معلوماته بين رؤساء الأقسام في كليات معظم الجامعات المصرية، وتوصلنا للآتي:

- جامعة القاهرة: هناك أربعة أقباط بين ١٤٨ رئيس قسم، بنسبة ٢,٧٪ أي حوالي نصف نسبتهم بين الأساتذة التي تبلغ حوالي ٥٪
- جامعة عين شمس: هناك واحد أو اثنان بين ١٠٩ بنسبة ١ إلى ٢٪ بينما تبلغ نسبة الأقباط بين الأساتذة حوالي ٧٪
- جامعة الإسكندرية: هناك سبعة (+اثنان محتمل) من ٢٢٢ بنسبة بين ٣٪ و٤٪ وهي تقريبا نفس نسبتهم بين الأساتذة (وهي الحالة الوحيدة من نوعها).

أي إنه في هذه الجامعات «القديمة» (التي أنشئت قبل ١٩٥٢)، هناك ١٢ قبطيا (+٣) بين ٤٧٩ رئيس قسم، بنسبة بين ٢,٥٪ و٣٪

في جامعات الدلتا (طنطا والمنصورة والزقازيق) وحلوان: لا يوجد قبطي واحد بين إجمالي ٢٨٣ رئيس قسم تمت مراجعتها.

أما في جامعات الوجه القبلي فقد وجدنا الآتي:

- جامعة أسيوط: في دراسة سابقة خلصنا إلى أنه لا يوجد قبطي واحد بين رؤساء أقسامها المائة والثمانية، كما وجدنا أنه بينما تتراوح نسبة الأقباط الحالية بين الطلبة في كلياتها بين ٢٠٪ و٢٩٪ فإن نسبتهم بين الأساتذة تقل عن ٦٪ كما أن نسبتهم في الصف الثاني من هيئات التدريس (أستاذ مساعد وما تحته) هي أقل من ٢٪ (١,٧٪ بالتحديد).
- جامعة المنيا: لا يوجد قبطي واحد بين ١٢٠ رئيس قسم، علما بأن نسبة الطلبة الأقباط تزيد عن ٢٥٪
- جامعة جنوب الوادي: لا يوجد قبطي واحد بين ١٠٣ رئيس قسم.

- <ins>جامعة الفيوم</ins>: هناك قبطي في منصب عميد لكلية الآثار (وهي كلية حديثة يبدو أنها انفصلت مؤخرا عن كلية السياحة والآثار). ويوجد قبطي واحد بين ٩٠ رئيس قسم.

إجمالي جامعات الصعيد الأربعة: يوجد قبطي واحد بين ٤٢١ رئيس قسم.. وإجمالي الـ ١١ جامعة أعلاه التي تمت دراستها: هناك ١٣ (+٣) رئيس قسم قبطي بين ١١٨٣ بنسبة واحد بالمائة، وإذا أضفنا مناصب رئيس ونائب رئيس جامعة وعميد ووكيل كلية في المجموعة التي تمت دراستها لوجدنا ١٤ (+٣) قبطيا بين ١٩٢١ أي أقل من واحد بالمائة من كافة المناصب الإدارية والقيادية الدنيا والمتوسطة والعليا.

لاحظ أننا لم نذكر في هذه العجالة جامعة الأزهر ذات النصف مليون طالب في ٥٣ كلية (بخلاف الكليات «الدينية») التي يحظر دخول الطلبة الأقباط فيها أصلا.

إذن فعدم وجود رؤساء جامعات أقباط هو نتيجة طبيعية تماما لانعدام وجود عمداء كليات منهم. كما أن وجود عمداء أقباط هو أمر شبه مستحيل بسبب ندرة - تصل شبه انعدام - رؤساء الأقسام منهم. بل إن القلة النادرة الموجودة هي بلا شك في طريقها للتلاشي في معظم الجامعات عندما يختفي الأساتذة الأقباط منها كنتيجة مباشرة لانكماش وجودهم تدريجيا في وظائف «الصف الثاني» بهيئات التدريس، نتيجة تطبيق سياسة تجفيف المنابع أثناء سنوات الدراسة وقبل التخرج.

أي إن المسألة تأخذ شكل الهرم المدرج (مثل هرم «سقارة» الذي بناه جدُنا العظيم الملك زوسر منذ ما يقرب من ٤٧٠٠ سنة!) حيث تضيق مساحة كل طبقة حتى تتلاشى عند القمة ــ لكن مع الفارق وهو أن هرم التمييز الديني

تتقلص طبقاته بمعدل هائل وتتلاشى في منتصف الطريق! لكن هذه الكارثة الحديثة ـ إضافة إلى التشابه في «الشكل» ـ هي أيضا في ضخامة وحجم وثقل هرم «زوسر» (وخوفو وخفرع ومنقرع، مجتمعة)! وهذا في حد ذاته يثبت كيف يتفوق الأحفاد على أجدادهم بطرق لم يكن أولئك يتخيلونها!

[ولمجرد لفت النظر إلى ظاهرة سبق الكلام عنها، نضيف أننا اكتشفنا أن إجمالي أعضاء هيئات التدريس في أقسام «أمراض النساء والولادة» بكليات الطب بجامعات القاهرة والإسكندرية وطنطا وأسيوط يبلغ على الأقل ٤٣٨ ـ ليس بينهم قبطي واحد، أو قبطية واحدة. ويقال أنه يستحيل على أي قبطي أن يحصل حتى على «دبلوم» الدراسات العليا لكي يمارس هذا التخصص، ولكن ليس لدينا ما يثبت بصورة قطعية..].

الخلاصة هي أن الذين قد يندهشون، أو ربما يتحسرون، أحيانا لعدم وجود أقباط في «المناصب القيادية العليا» بالجامعات يتجاهلون، أو لا يدركون، عمق المشكلة الكارثية.

ولا يمكن تصوير أو تفسير أو تبرير هذه الكارثة بكونها ترجع «لمجرد» (!) تغلغل واستشراء سرطان (أو «إيدز») التعصب، إذ أنها لا يمكن إلا أن تكون نتيجة «سياسة عامة» يتم تنفيذها بكفاءة هائلة، بالتدريج وعلى نار هادئة، لدرجة أن الكثيرين ينكرون مجرد وجود المشكلة ويتهمون من يلفتون النظر إليها بالمبالغة أو الطائفية وغير ذلك من الاتهامات البلهاء.

وهذه السياسة يبدو أن الإعداد يجري لإكمال حلقاتها الجهنمية بأن يصبح مجرد دخول الجامعات مشروطا بالنجاح في اختبار قدرات شخصي («لقياس قدرات ومهارات وميول الطلاب» !!). وبرغم المعارضة الهائلة التي يلقاها هذا المشروع من أوساط مختلفة ولأسباب متعددة، أهمها أنه سيقضي على البقية

الباقية من مبدأ «تكافؤ الفرص» بين الطلبة، علـى أسـس الـدين أو المـال أو المستوى الاجتماعي أو الوساطة، أو الاستلطاف؛ إلا أننا نجد إصـرارا عجيبـا ومثيرا للدهشة على تطبيقه.

هل في استطاعة أحد أن يوقف هذه الكوارث عند حدها؟

الفصل الخامس
تجارب من الشرق والغرب لمناهضة التمييز الديني

المدرسة بين المواطنة وحقوق الإنسان
تأملات في معركة الحجاب في فرنسا

د/ أنور مغيث

"فرنسا جمهورية علمانية"، هذا هو نص المادة الأولى من الدستور الفرنسي وقد استند معارضو ارتداء الحجاب في المدارس الفرنسية إلى هذه المادة مطالبين الحكومة بإصدار ما يحظر ارتداء الحجاب في المدرسة أما أنصار ارتداء الحجاب فقد استندوا إلى نفس المادة للدفاع عن حق الفتيات المسلمات في وضع الحجاب على أساس أن علمانية الدولة تقتضى حيادها تجاه مختلف الأديان، كما تقتضى أن تقوم بضمان حرية الاعتقاد وحرية العبادة لجميع المواطنين دون تمييز.

من الصعب أن نستنتج من هذه المادة موقفاً واضحاً لا لبس فيه فيما يخص موضوع الحجاب وفيما يخص علاقة الدين بالمدرسة المدنية بوجه عام. وليس أدل على ذلك من تضارب المواقف التي اتخذتها الحكومة الفرنسية وتضارب الأحكام القضائية. وليس في ذلك غرابة، فالمدرسة بوصفها مؤسسة تتبع الدولة تتحول إلى مجال تنعكس فيه كل أشكال الحراك الاجتماعي والصراعات الطبقية والثقافية.

تقوم الدولة الحديثة على الفصل بين المجال الخاص والعام، ولم يكن منظر زوجات العمال المهاجرين من المغاربة في زيهن التقليدي وهن يتجولن في الأسواق يسبب أي مشكلة اجتماعية على أساس أن الأمر مسألة حرية شخصية وأن الزى يتعلق بالمجال الخاص الذي لا تنظمه قواعد الدولة، وأخيراً على أساس أن الجيل الجديد، من أبناء وبنات هؤلاء الزوجات، سوف يتبنى الثقافة العامة للمجتمع ونمط الحياة السائد. وبالفعل كان الأمر يسير على هذا المنوال، فرغم قدم الهجرة المغاربية في فرنسا منذ نهاية الحرب العالمية الأولى إلا أن

المدارس الفرنسية كانت خالية تماماً من ظاهرة ارتداء الحجاب على مدى عدة عقود.

الحق في التعليم

مع تزايد أعداد المهاجرين، وظهور ما يسمى بالصحوة الدينية وازدياد نفوذ الإسلام السياسي، بدأت بعض الفتيات المسلمات في ارتداء الحجاب في المدارس. وبدا الأمر على أنه ظاهرة هامشية جداً يمكن إهمالها خاصة وأنها لا تؤثر على سير العملية التعليمية، ولكن أحد مديري المدارس في إقليم الألزاس عام ١٩٨٩ قام بطرد ثلاث طالبات من المدرسة وحرمانهن من العودة إليها طالما يرتدين الحجاب، ولقد بدا موقف المدير مفهوماً استنادا إلى تاريخ العلمانية في فرنسا وعلاقة المدرسة بالدولة. فلقد بدأت المدرسة الحديثة في فرنسا عام ١٨٧١ مع وزير التعليم جول فيرى Jules Ferry الذي أسس نظام التعليم الإلزامي المجاني العلماني، حيث التعليم حق لكل طفل وواجب على كل عائلة، وحيث أن وظيفة المدرسة هي تعليم قيم الجمهورية والحياة المشتركة التي تجمع كل المواطنين وليس تعليم عقائد دين معين.

انتقلت العلمانية بعد ذلك من المدرسة إلى كافة مؤسسات الدولة مع قانون ١٩٠٥ الذي يقضي بفصل الكنيسة عن الدولة، مما جعل مدارس الدولة علمانية، وتُرك للكنيسة إمكانية إنشاء مدارس دينية خاصة لا تنال أي تمويل من الدولة. والفلسفة التي تقوم عليها فكرة التعليم العلماني هي أن المدرسة ليست مجرد مكان لنقل المعارف إلى التلاميذ، ولكنها أساساً مكان للتنشئة الاجتماعية وصناعة المواطن. فالأطفال مختلفون بحسب ثقافاتهم الأسرية، كما أنهم قد يكونوا مختلفين في اللغة والجنس والدين والطبقة الاجتماعية. ووظيفة المدرسة هي أن تجعلهم يشعرون بالمساواة وبالانتماء إلى كيان جمعي واحد، ويؤمنون بالمصير المشترك. ومن هنا تم النظر إلى ارتداء الحجاب على أنه إعلان داخل المدرسة بالانتماء الديني وخلق حواجز تحول دون الاندماج في المجموع. ومن

جهة أخرى كان الفرنسيون يعتبرون طرد الكنيسة من المدرسة في بداية القرن العشرين انتصاراً يتوج قرون من الكفاح من أجل التحرر من سطوة رجال الدين المتحالفة مع الملكية المطلقة. وقد تحقق هذا التحرر بإصدار قانون علمانية الدولة عام ١٩٠٥، ولكن هاهم يرون في بداية القرن الحادي والعشرين كنيسة أخرى تتسلل إلى المدرسة العلمانية وهي المسجد. كل هذه الخلفية جعلت غالبية المدرسين في النظام التعليمي تؤيد موقف المدير.

رفض أولياء أمور الطالبات الموافقة على طلب مدير المدرسة بخلع الحجاب ورفعوا دعوى إلى المحكمة يطالبون فيها بعودة بناتهن إلى المدرسة، وقررت المحكمة عودة التلميذات إلى المدرسة على أساس أنه لا يحق لأحد أن يحرم أي طفل من التعليم مهما كان السبب وعلى أساس أن مواثيق حقوق الإنسان تكفل حق كل إنسان في التعبير بصورة علنية عن اعتقاده الديني.

وانطلاقاً من هذا الحكم أصبح شعار "لا للاستبعاد" هو الغالب فيما يخص مسألة الحجاب في المدارس، على اعتبار أن استبعاد تلاميذ من النظام التعليمي أمر لا تبرره أية مخالفات يمكن أن يرصدها القائمون على التعليم. وبمقتضى هذا القرار الصادر من مجلس الدولة لا يتعارض الحجاب مع علمانية المدرسة، والتي جعلها القرار من واجبات الدولة. وتتمثل علمانية المدرسة، من وجهة نظر القرار، في وضع برنامج تعليمي واحد للجميع وعدم تمييز المعلمين والإداريين بين التلاميذ على أساس انتماءاتهم الدينية والثقافية.

ومع ذلك استمرت شكوى المدرسين من ارتداء الحجاب وحمل العلامات الدينية فأصدر ليونيل جوسبان وزير التعليم عام ١٩٨٩ توجيهاً يعطي فيه السلطة للمدرسين ليتعاملوا مع الحجاب بالقبول أو الرفض "حالة بحالة". وتبنت وزارة التعليم شعاراً مركباً هو: "نعم للعلمانية في المدرسة وللاستبعاد".

وفي عام ١٩٩٠ أقام ولي أمر إحدى الفتيات المطرودات قضية ضد مدير المدرسة فهدد المدرسون بالإضراب تضامناً مع المدير. وفي عام ١٩٩٣ أصدر وزير لتعليم فرانسوا بايرو توجيها يطلب من المدرسين التمييز بين علامات دينية رزينة أو خفية يمكن التسامح بشأنها وأخرى زاعقة ينبغي رفضها. وظل الأمر يسير على هذه الوتيرة حتى عام ٢٠٠٣، أي تعامل المدرسين مع المشكلة حالة بحالة. وكان هذا الوضع يسبب معاناة يومية مستمرة للمدرسين حيث أنهم دائماً في حالة انجذاب متنافر بين الحرص على العلمانية والانزعاج من غزو الثقافة الدينية للمدرسة فيقررون في المساء طرد الفتيات المحجبات ولكنهم في الوقت نفسه يعرفون أن المدرسة ربما هي السبيل الوحيد لترقية العقلانية وثقافة التسامح بالنسبة لهؤلاء الفتيات فيتخلون في الصباح عما كانوا قد عزموا عليه بالأمس.

وفيما بين ١٩٨٩ و٢٠٠٣ حدثت حوالي ١٠٠ حالة طرد للفتيات المحجبات من المدارس وأصدرت محاكم قرارات بعودة نصفهن وأصدرت محاكم أخرى قرارات بتأكيد الطرد، وخلق هذا وضعا غير مألوف من عدم المساواة أمام القانون.

القانون وسياقه

وأصدر الرئيس جاك شيراك قراراً بتشكيل لجنة لتقصي الحقائق عرفت باسم لجنة ستازي وتضم عدداً من الشخصيات العامة من بينهم البروفيسور محمد أركون أستاذ الحضارة العربية والإسلامية بجامعة السوربون ومتخصصين في الدراسات الإسلامية مثل جيل كيبل وعلماء اجتماع مثل آلان تورين ومفكرين مثل ريجيس دوبريه وقد رصدت اللجنة الوقائع التالية:

- ارتداء علامات دينية زاعقة، غياب متكرر في يوم معين من أيام الأسبوع، قطع الدرس أو الامتحان بحجة الصلاة أو الصيام، الاحتجاج ضد دروس

معينة في منهج التاريخ ومنهج الأحياء، استصدار شهادات طبية غير مبررة للغياب من دروس التربية البدنية، وملاحظات أخرى تخص الوضع في المستشفيات والسجون ومؤسسات الدولة والمجال العام، ورغم إقرار اللجنة بان هذه الحالات نادرة إلا أنها اعتبرتها غير قانونية ولا يمكن التسامح بشأنها.

- وفي أعقاب تقرير اللجنة تم إعداد مشروع قانون يقضى بحظر ارتداء العلامات الدينية الزاعقة في المدارس، وقد عارضت القانون منظمات شتى، طائفية ومدنية، ولكنها انحنت أخيراً أمام القوة العمومية عندما صدر القانون من البرلمان في مارس ٢٠٠٤، وقد راعى القانون العمومية في صيغته حيث أنه يحظر جميع العلامات الدينية البارزة وليست الإسلامية فقط، كما أنه أعلن عن يومي عيد الغفران اليهودي والعيد الكبير الإسلامي إجازة لجميع التلاميذ الفرنسيين، وفي استقصاءات الرأي حظي القانون بتأييد غالبية الفرنسيين، كما كان هذا القانون تمهيدا لقانون آخر يتعلق بارتداء البرقع أو النقاب وهو القانون الصادر في ابريل ٢٠٠٦ والذي يقضى بأنه "لا حرية لأحد في إخفاء وجهه في الطريق العام" ولم يشهد هذا القانون جدلاً أو معارضة كما كان الحال مع القانون السابق.

الدلالات الفكرية والاجتماعية

ربما اتخذ المقال حتى الآن طابعاً سردياً، ولكن ذلك في نظري كان ضرورياً لندرك أن الأمر لم يكن أزمة عابرة اتخذ بشأنها قانون متعجل، ولكنها أزمة دامت أكثر من خمسة عشر عاماً، ولندرك أيضاً أن رجال القانون ورجال السياسة لم يتخذوا بشأنها موقفاً موحداً وإنما مواقف متنوعة إن لم تكن متضاربة. وبالطبع لم يخل الأمر طوال هذه الفترة من استغلال الوضع لأغراض سياسة انتخابية مثل تأجيج العداء ضد الأجانب أو أغراض

جيوبولوتيكية مثل محاولة جذب تأييد الرأي العام الفرنسي للحرب الأمريكية ضد الإرهاب. ولكن هذه التفسيرات غير كافية وحدها، فالأزمة بدأت قبل أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ بأكثر من عشر سنوات، كما أن الأزمة لم تكن من اصطناع محترفي السياسة ولكن فاعليها كانوا قوى اجتماعية ذات وزن ولاسيما المدرسين الذين كانت احتجاجاتهم المستمرة على الحجاب وعلى غزو الثقافة الدينية للفضاء المدرسي عاملاً مؤثراً في لجوء الدولة لإصدار القانون.

ويصعب اتهام المدرسين الفرنسيين بالعنصرية أو العداء للإسلام لأنهم كانوا على الدوام وبشكل مكثف من أنصار منح الحقوق المدنية والسياسية للمهاجرين، وكانوا يتكتلون لمنع الشرطة من توقيف التلاميذ من أبناء المهاجرين غير الشرعيين دفاعاً عن حق هؤلاء الأطفال في التعليم وفي البقاء في فرنسا. كما أنهم كانوا في مقدمة المعارضين للسياسات العدوانية للولايات المتحدة وحلف الأطلنطي تجاه البلاد الأخرى، بل إن نضالهم الجماعي كان هو العامل الحاسم في إلغاء القانون الذي تقدم به وزير الداخلية نيكولا ساركوزي في ٢٠٠٥ وأصدره البرلمان ويقضى بضرورة الحديث عن الجوانب الايجابية للاستعمار في المدرسة. وقد أعلنت جمعيات المؤرخين رفضها للقانون ثم أعلن مدرسو التاريخ عدم التزامهم بمديح الاستعمار ثم هددت نقابات المعلمين واتحادات الطلاب بإضراب عام مما اضطر الرئيس الفرنسي جاك شيراك إلى إلغاء القانون بعد صدوره، والحقيقة أن نزعتهم الإنسانية هذه كانت هي الدافع وراء احتجاجهم على الحجاب لأن علمانية المدرسة لم تكن نتيجة قرار من الدولة بل حصيلة نضال طويل دفع ثمنه المدرسون أنفسهم في مواجهة سلطة الدولة وسلطة رجال الدين. ولهذا فالعلمانية يمكن أن تكون مهددة مثلها مثل الحريات السياسية أو الحقوق الاجتماعية كالتأمين الصحي والمعاشات.

ولكن هل يشكّل الحجاب في المدرسة تهديداً فعلياً للعلمانية ؟ لقد تم تضخيم الأمر إعلامياً من جانب أطراف الصراع حتى بدا وكأنه إجراء ضد الجالية

المسلمة في فرنسا. والواقع أن الأمر مخالف لذلك بشكل كبير، فقد تم رصد عدد الفتيات على مستوى فرنسا اللاتي صدر بسببهن هذا القانون فكانت ٨٧٣ حالة من بين عشرات الآلاف من الفتيات المسلمات في المدرسة الفرنسية واللاتي تنتمين إلى أسر علمانية مسلمة تبنت نمط الحياة الفرنسي والثقافة الحديثة وهي الأغلبية الساحقة والصامتة في هذا الصراع. وتعد فرنسا من انجح التجارب الأوروبية في تحقيق الاندماج والانفتاح على الثقافات بمعايير ديموجرافية مثل ارتفاع معدل الزواج المختلط، ومعايير سوسيولوجية مثل التواجد في الوظائف العامة.

كما أن قلة عدد المحجبات كانت الحجة الأساسية لمعارضي القانون من قبل أنصار العلمانية حيث أن الأمر لم يكن يستلزم إصدار قانون يكتسي بالطابع الإلزامي والقهري بدلاً من أن يكون اختياراً إراديا من الفرد للاندماج في المناخ الثقافي العام. ويلخص الفيلسوف الفرنسي بول ريكور المشكلة في أن "روح التسامح من المفترض أن يكتسبها التلميذ في نهاية مساره الدراسي ولكن القانون جاء وجعلها شرطاً للبداية، فهو يقتضي من البداية ما كان ينبغي على المدرسة أن تحققه في النهاية". ومن الواضح أن مثل هذا الاعتراض يوافق على مبدأ استبعاد مظاهر التمييز الديني بين التلاميذ في المدرسة وإن كان يعارض في الإجراءات.

روح القوانين

كان قرار مجلس الدولة الفرنسي القاضي بإلغاء الطرد وعودة الطالبات المحجبات إلى فصولهن سابقة قانونية مهمة استند إليها أولياء أمور الطالبات المحجبات وأنصار الحريات الشخصية والعامة، وقد استند هذا القرار إلى مبدأين أساسيين:

المبدأ الأول: هو أن العلمانية واجب على الدولة يتمثل في مناهج الدراسة وسلوك المعلمين إزاء التلاميذ.

المبدأ الثاني: هو أن حقوق الإنسان تكفل لكل فرد التعبير عن معتقده الديني بصورة علنية في أي مكان.

أما القانون الصادر من البرلمان في مارس ٢٠٠٤ والذي يقضى بحظر ارتداء العلامات الدينية في المدرسة فهو يعد فعليا إبطال لقرار مجلس الدولة السابق وبالتالي مخالفة للمبدأين السالفين أو بالأحرى تفسير آخر لهما.

أولاً: لقد جعل القانون العلمانية واجباً على المواطنين أيضاً وليس على الدولة فقط، فلا يجوز لأحد التذرع بمعتقداته الدينية ليعفى نفسه من القواعد العامة التي تنظم العلاقات بين الهيئات العامة والأفراد، وغالباً ما كان المسلمون المتمسكون بارتداء الحجاب يتذرعون بأن الحجاب فريضة صدر بشأنها نصوص واضحة فلا يجوز لمسلم معصيتها، ولكن هذه الحجة ليست سوى مجرد استخدام بلاغي لأغراض دفاعية، فهناك المواريث التي صدرت بشأنها نصوص واضحة وتفصيلية في القرآن الكريم، ورغم ذلك يخضع جميع أفراد الطائفة المسلمة في كل بلاد أوروبا للقانون العام الموجود في الدولة وترث الأنثى بأمر الدولة مثل حظ الذكر في مخالفة صريحة للنص القرآني ورغم ذلك لم يثر هذا الوضع أي احتجاج أو اعتراض من طرف الجاليات المسلمة، ويُعدّ وذلك تحقيقاً لمبدأ عدم التذرع بالمعتقدات الدينية للتنصل من القواعد العامة التي تحكم الحياة المشتركة للمواطنين، ومن هذا المنظور لا يجوز التذرع في المدرسة بكون الحجاب فريضة،

ثانيا: يبقى كون ارتداء الحجاب ممارسة للحرية الشخصية التي هي حق من حقوق الإنسان، وهنا نأتي لموقف قانون حظر ارتداء العلامات الدينية من المبدأ الثاني المستند إلى فكرة حقوق الإنسان، ويقوم القانون على مبدأ أن الطفل ليس

إنسانا.. بمعني أنه لم يصل بعد إلى الرشد القانوني الذي يجعل الأطفال متمتعين بحقوق الإنسان، فالأطفال لا يمنحون حق الترشيح أو الانتخاب لسهولة التلاعب بهم، ومن هنا فالطفل الذي يأتي إلى المدرسة حاملاً صليباً أو مرتدياً حجاباً لا يعبر عن معتقداته هو بقدر ما يعبر عن معتقدات أبائه، وبالتالي فالسماح بالعلامات الدينية معناه تحويل المدرسة إلى ساحة للتعبير عن معتقدات الآباء، واستخدام الأطفال كوسيلة لنقل الصراعات الدينية الموجودة في المجتمع إلى داخل المدرسة.

ولهذا أيضاً ينطبق القانون فقط على المرحلة الدراسية ما قبل الجامعية، أما في الجامعة التي يزيد فيها عدد المحجبات عن عددهن في المدارس فقد تركت لهم الحرية في ارتداء الحجاب باعتبار أن هذا حق من حقوق الإنسان نظراً لأن الفتيات الجامعيات راشدات ومن حقهن التعبير عن معتقداتهن، ويلاحظ أن القانون قد ربط بين احترام حظر العلامات الدينية في المدرسة ودعم اندماج الجاليات ذات الأصول الأجنبية ومنحها تسهيلات أكثر في بناء دور العبادة حيث ازداد بناء المساجد بعد صدور القانون.

وظيفة المدرسة

مما لاشك فيه أن معركة الحجاب في فرنسا تضعنا أمام ملامح جديدة للحياة المشتركة لم تكن موجودة قديماً فقد زاد عدد المجموعات السكانية ذات الأصول الثقافية المختلفة داخل المجتمع وأصبحت هناك ضرورة في البحث عن صيغ جديدة للتعامل مع هذا الواقع.

ويرى علماء التربية أن للمدرسة وظيفتين: الوظيفة الأولى هي نقل المعارف أما الثانية فهي التنشئة الاجتماعية أو خلق الشعور بالمواطنة، فالأطفال يأتون للمدرسة مختلفين وقد صيغت شخصية كل واحد منهم بحسب الموقف الطبقي

والفكري والديني والأخلاقي لعائلته، ومهمة المدرسة هي أن تجعلهم متشابهين في شعورهم بالانتماء لوطن واحد وفي إدراكهم للصالح العام وشعورهم بتكافؤ الفرص والمساواة، فالمدرسة هي منبع الشعور بالمواطنة ومختبر التعايش المشترك.

وقد كانت الدول قديما تعتمد على إدماج المهاجرين الجدد في المجتمع العام من خلال ثلاث مؤسسات هي الجيش والمصنع والمدرسة، وقد ألغى التجنيد الإجباري من أغلب جيوش أوروبا، كما انتشرت البطالة في قطاعات كبيرة من السكان ولاسيما الشباب، وهكذا بقي للمجتمع مؤسسة وحيدة تحقق الاندماج الاجتماعي وهي المدرسة خصوصاً وإنها إلزامية مفتوحة للجميع.

ومن هنا كانت الحساسية التي تبدو مفرطة إزاء ارتداء بعض الفتيات للحجاب حيث نظر إلى هذا الأمر على انه ينطوي في حد ذاته على نتائج وخيمة في المستقبل حيث ينقسم التلاميذ شيعاً وأحزابا وتتضخم تحيزاتهم الثقافية والدينية. وعلى هذا النحو ربما تنجح المدرسة في نقل العلم إلى التلاميذ ولكنها قد تخاطر بالإخفاق في وظيفتها في التنشئة الاجتماعية وخلق الشعور بالمواطنة.

تجربة دول الخليج العربي في ربط التعليم بالمواطنة

الأستاذ/ إسماعيل حسني[57]

نحن في مصر نعاني خللا في العلاقة بين منظومة التعليم ومفهوم المواطنة، ولهذا قامت مجموعتنا "مصريون في وطن واحد" بتنظيم هذا المؤتمر لمناقشة هذا الخلل، وبيان آثاره، واقتراح سبل تصحيحه. ولا أعتقد أنه يتعين عليّ أن أعيد على أسماعكم الحديث حول مفهوم العملية التعليمية وعلاقته بمفهوم المواطنة، والتأثير المتبادل بينهما، فهذا ما تكفلت به على أحسن وجه أوراق عدة في هذا المؤتمر قدمها أساتذة متخصصين في مجال التعليم. ولكني أحاول هنا أن أبين لكم الآثار الفادحة لاختلال العلاقة بين التعليم والموطنة كمشكلة أمن قومي من خلال استعراض تجربة إحدى الدول العربية وهي دولة الأمارات العربية المتحدة والأضرار البالغة التي تعرض لها أمنها القومي نتيجة للخلل بين التعليم والمواطنة، والإجراءات التي اتخذتها هذه الدولة وغيرها من دول الخليج لإصلاح هذا الخلل. هذه التجربة التي كنت قريبا منها بحكم تشرفي بالإقامة والعمل في هذه الدولة الشقيقة، ولقد كتبت عن هذه التجربة في جريدة البديل في حينه.

فمنذ شهور قليلة وبالتحديد في يونيو ٢٠٠٨ قام مئات من المعلمين والمعلمات المنتمين إلى جماعات الإخوان المسلمين والسلف في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات بالاعتصام أمام مبنى الوزارة، مصطحبين أبناءهم وأزواجهم، احتجاجا على قيام الوزارة بإبعادهم عن الوظائف التدريسية إلى وظائف مكتبية بعيدا عن الحقل التربوي. ورفع هؤلاء يافطات التنديد بالقرار أمام عدسات

[57] باحث في الإسلام السياسي

وكالات الأنباء في محاولة لإبراز عضلاتهم من ناحية، ومن أجل الضغط على الحكومة للتراجع عن هذا القرار من ناحية أخرى.

وهذا القرار الحاسم الذي اتخذته وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات لم يأتي من فراغ، وإنما جاء نتيجة لإحساس المسئولين في هذه الدولة بالخطر من تدني المستوى العلمي للأجيال الجديدة من ناحية، وضعف انتماءهم لوطنهم من ناحية أخرى. وجاء في إطار إستراتيجية شاملة لإصلاح وتحديث منظومة التعليم في الدولة.

المثير هنا أن دول الخليج العربي كانت تعتبر تاريخيا العمق الإستراتيجي والملجأ التقليدي لهذه الجماعات، ويرجع ذلك إلى غلبة العاطفة الدينية على جيل الرواد المؤسس في هذه البلاد، بحكم البيئة السلفية أو الوهابية المنغلقة التي كانت سائدة في تلك المناطق قبل الانفتاح الثقافي الذي أعقب اكتشاف البترول فيها. فلقد فتح هؤلاء الرواد بلادهم أمام هذه الجماعات والتيارات، واستقبلوا فلولها الهاربة من كل بلد بعد كل مغامرة سياسية فاشلة، وسمحوا لهم بالإقامة والعمل، فأقاموا في ربوعها، وحققوا فيها ثروات طائلة كان جزء كبير منها يوجه لتمويل أنشطتهم الهدامة في الكثير من البلاد، وتسللوا باللحى والعمائم إلى الكثير من المواقع خاصة في ميادين التربية والتعليم التي انتشروا فيها كالجراد، وقاموا بتعيين أقربائهم وكوادرهم في المدارس بصرف النظر عن المؤهل والخبرة والكفاءة، وأخذوا ينشرون أيديولوجيتهم المتطرفة بين الطلبة والطالبات.

ولما بدأ مئات الآلاف من خريجي هذه المدارس يتدفقون إلى سوق العمل، شعر قادة هذه البلاد أنه قد آن الأوان لأن يتحمل هؤلاء الخريجون المسئولية عوضا عن العمالة الوافدة خاصة الأسيوية منها، والتي يحدث وجودها المتزايد خللا خطيرا في التركيبة السكانية، إلا أنهم اكتشفوا أن أغلب خريجي هذه المدارس التي أنفقوا على تشييدها وإدارتها مليارات الدولارات لا يصلحون للعمل، لأنهم

ببساطة لم يكتسبوا من العملية التعليمية إلى جانب إطالة اللحى، وتقصير الجلابيب، وتكفير الآخرين، سوى ضيق الأفق، وعدم الإيمان بقدرة العقل، واضمحلال التفكير، وإنكار تعددية الآراء، وكراهية الآخر، وانعدام القدرة على التفاعل معه، أو كما يقول الكاتب الإماراتي **"ناصر الظاهري"** في **جريدة الإتحاد شبه الرسمية** بتاريخ ٢٠٠٨/٦/٢٢ "إن هؤلاء الطلبة قد تمت أدلجتهم وتنميطهم وتأطير تفكيرهم نحو مسلك واحد، وطريق واحد يقود في النهاية إلى تحطيم المجتمع وخلخلة ولاءاته وانتماءاته، وذلك تحت شعارات الدين، والتقوى، وطلب الفضيلة، وإبعاد النشء عن مهلكات الدنيا وشرورها، وأنهم قد جبلوا على عدم استعمال العقل، والاعتماد على الحفظ والنقل".

وفي نفس العدد يضعها الكاتب الإماراتي "عبد الله رشيد" ناصعة البياض فيقول "أن الدولة قد وضعت إستراتيجية تعليم بعيدة عن طموحات المتزمتين الرامية إلى تشويه وتخريب عقول الشباب، وأنه على الإخوان والسلف الذين حولوا المدارس إلى دكاكين لترويج أفكارهم أن يدركوا أنه لا مكان لهم في المسيرة الحديثة للدولة. ويقول "عبد الحميد الأنصاري" الكاتب القطري في نفس الجريدة بتاريخ ٢٠٠٨/٧/٩ "أنه قد ثبت أن معظم من انضموا إلى الجماعات المتطرفة قد خرجوا من رحم هؤلاء المدرسين الذين هم في الحقيقة دعاة لا معلمين، وأن قرارات مماثلة قد صدرت في دول مثل السعودية وقطر وغيرها لمواجهة ظاهرتي "خطف المنابر" و"خطف المناهج" من قبل هذه الجماعات، ولقد أعلن هؤلاء الكتاب وغيرهم أن التهديدات بالقتل التي وصلتهم لن تثنيهم عن إبراز سوءات هذه الجماعات المتطرفة وخطرها على المجتمعات. وأخيرا يكتب **"علي أبو الريش"** في عاموده اليومي في نفس الصحيفة يوم ٢٠٠٩/٢/٢٢ "إن التربية الوطنية متلازمة حقيقية للهوية الوطنية، ويأتي قرار وزارة التربية بإعادة تدريس مادة التربية الوطنية بعد توقفها بفعل فاعل، إيمانا بأهمية تعاطي هذه المادة، وضرورة تعليم الأبناء الأسس والثوابت الوطنية .. وأن هذه المادة تأتي

في مقدمة المواد، قبل الفيزياء والكيمياء والرياضيات، فهي مادة الحياة، والتاريخ والدم والانتماء".

هذا ما يحدث في دول الخليج ذات الثلاثين ربيعا ، أما في مصر، ذات السبعة آلاف عاما من الحضارة، وحيث يحذر العقلاء والحكماء منذ عشرات السنين من خطورة تغلغل التيارات السلفية والإخوانية بأفكارها العدمية المتخلفة في مفاصل المجتمع ومجالاته الحيوية خاصة التربية والتعليم، فصرخاتهم تذهب دائما أدراج الرياح، لأن الحكومات المتعاقبة تستخدم هذه التيارات في تخدير الجماهير، وامتصاص غضبها، وكانت النتيجة ما نشهده الآن من انهيار كامل في التربية والتعليم والثقافة والأخلاق على جميع المستويات، وفي كافة المراحل التعليمية، وأصبح لدينا أجيالا تقف في المدارس لتحية أعلام أخرى غير علم مصر، وتتغنى في أناشيد الصباح بأسماء أخرى غير اسم مصر، وتلقنت حب وطن آخر غير مصر، وطنا دينيا، وهميا، أمميا، ليس له حدود أو خصوصية أو هوية، وطنا صنعته المخيلة المريضة للشعوذة والتطرف الديني، وطنا يكون الماليزي والنيجيري والسعودي أقرب إلى المصري فيه من الجار وابن الحارة وزميل المدرسة والحقل والمصنع، وطنا وهميا صنعته الأوهام تحت شعار "**طظ في مصر .. وأبو مصر**".

فإذا كان مسئولينا بما وراءهم من ريادة وعراقة وتاريخ حضاري طويل، قد انعدمت لديهم الرؤية لكي يحموا مجتمعنا من هذه التيارات المتطرفة، التي تعبث بعقول أبنائنا، وتفقدهم معنى الانتماء للوطن الحقيقي الذي هو مصر، وكيفية التعايش في حب وتكافل تضافر وسلام مع شركاءه الحقيقيين في هذا الوطن، فيضعوا الضوابط المنهجية اللازمة، والإنسان المناسب في المكان الناسب في العملية التعليمية، ويعيدوا تأهيل أو يستبعدوا العناصر الضارة منها، فليتخذوا من دول الخليج العربي الناشئة أسوة وقدوة لعلهم ينقذوا الأجيال القادمة من الغرق في مستنقعات التاريخ.

مبادئ توليدو حول التدريس عن الأديان والمعتقدات في المدارس العامة

يارا سلام[58]

صدرت مبادئ توليدو في عام ٢٠٠٨ عن منظمة الأمن والتعاون الأوروبي OSCE، والتي تضم ٥٢ دولة من كل من أوروبا وآسيا الوسطى وأمريكا الشمالية، وتعنى بالأمن من ثلاثة جوانب: الأمن السياسي والجيش، والأمن الاقتصادي والبيئة، والأمن المتعلق بحقوق الإنسان. وقد نشأت المنظمة في البداية كمؤتمر يسمى "مؤتمر الأمن والتعاون الأوروبي" في بداية السبعينيات وتم تطويره فيما بعد وإعطاؤه إطاراً مؤسسياً في ديسمبر ١٩٩٤ بقرار من قمة بودابست لرؤساء الدول والحكومات.

١ - خلفية حول مبادئ توليدو

في ديسمبر ٢٠٠٦، بدأت الدول الأعضاء في المنظمة ترى أن هناك حاجة متصاعدة وملحة لفهم أفضل للأديان والمعتقدات، لأن شيوع سوء التفاهم والتصنيف السلبي وتحقير الآخر كلها أعراض لغياب الفهم الجيد لمعتقدات الآخرين بما يدفع إلى الكراهية وفي بعض الأحيان إلى العنف، فأصدر مجلس وزراء المنظمة قراراً بشأن "مناهضة التعصب، وعدم التمييز وتعزيز الاحترام والتفاهم المتبادل"، وكجزء من تفعيل هذا القرار قرر مكتب المؤسسات الديمقراطية وحقوق الإنسان التابع لمنظمة الأمن والتعاون الأوروبي أن يجمع مجموعة من الخبراء في مجال حرية الدين والمعتقد في مجلسه الاستشاري مع مجموعة أخرى من الخبراء والمفكرين من الدول أعضاء المنظمة لكي يقوموا بصياغة مبادئ إرشادية حول الموضوع.

---

[58] باحثة بالمبادرة المصرية للحقوق الشخصية

اشترك في إعداد مبادئ توليدو حول تدريس الأديان والمعتقدات في المدارس العامة أساتذة قانون وأكاديميون متخصصون في دراسات الأديان، بالإضافة إلى رؤساء منظمات غير حكومية ومراكز أبحاث، وذلك إلى جانب مشاركة المقررة الخاصة بحرية الدين والمعتقد بالأمم المتحدة.

استهدفت المبادئ المساهمة في تعميق إدراك التعددية الدينية المتزايدة في العالم والوجود المتنامي للدين في المجال العام، وذلك من منطلق أن التدريس عن الأديان والمعتقدات يساهم في الإعلاء من شأن القيمة الإيجابية لاحترام حق الأخر في حرية الدين والمعتقد، وأكد القائمون على صياغة المبادئ أنها لا تتعلق بتدريس دين أو معتقد بعينه، وإنما بتدريس الأديان والمعتقدات بشكل عام انطلاقاً من مبدأ التعددية. وتمثل الوثيقة إرشادات عملية ينصح بمراعاتها أثناء إعداد المناهج الدراسية حول الأديان والمعتقدات، بالإضافة إلى أهميتها في عملية إعداد المعلمين.

وأكد القائمون على صياغة المبادئ أهمية التدريس حول الأديان والمعتقدات في المدارس العامة بغرض إكساب الشباب لفهم أفضل للدور الذي تلعبه الأديان في العالم التعددي المعاصر. وبالرغم من أنه ليس بالضرورة أن يؤدي الفهم العميق للأديان بشكل تلقائي إلى درجة أعلى من التسامح واحترام الآخر، إلا أن الجهل يزيد من احتمالية وقوع سوء الفهم والتنميط والصراع. وبالرغم من أن تلك المبادئ موجهة بشكل أساسي للمدارس العامة إلا أن القائمين على صياغتها أرادوا لها أن تؤخذ في الاعتبار من قبل المدارس الخاصة أيضاً والمسئولين عن العملية التعليمية بأكملها، بالإضافة إلى أهميتها للمشرعين في الدول الأعضاء.

٢- لماذا سميت تلك المبادئ بـ"مبادئ توليدو"؟

اختار مجموعة من الخبراء – من منظمة الأمن والتعاون الأوروبي- الاجتماع في مدينة توليدو بأسبانيا في مارس ٢٠٠٧ لما تحمله تلك المدينة من رمزية

خاصة تتعلق بالدين والمعتقد، فإحدى أهم معالم مدينة توليدو هي كنيسة القديس رومان الكاثوليكية والتي ترجع للقرن الثالث عشر وتحوي رموزاً إسلامية ومسيحية في آن واحد، فقد كانت الكنيسة في الأصل مسجداً عندما كانت توليدو تقع تحت الحكم الإسلامي، وكانت من قبل ذلك كنيسة كاثوليكية وقبل ذلك أيضاً في القرن السابع كانت كنيسة (Visigothic) بناها الآريون المسيحيون. ولذا فإن كنيسة القديس رومان تمثل تذكيراً معبراً عن التعقيد الناتج عن تراكم الحضارات والذي يؤكد على أهمية تدريس الأديان، فهي تذكرنا بأن حاضرنا مُتشرب ليس فقط بالتاريخ الخاص بنا، ولكن بتاريخ الحضارات الأخرى أيضاً.

واستندت المبادئ إلى مبدأ التقاء الثقافات وليس صدام الحضارات. فقد أكد واضعوها أن أوروبا الحديثة هي نتاج مزيج من الحضارات والديانات والثقافات المختلفة التي توالت عليها عبر مختلف العصور، مما جعلها ما هي عليه الآن.

٣- الخطوط الأساسية للمبادئ:

١. يجب أن يتلقى الطلاب معلومات عن الأديان والمعتقدات في مناخ يتسم باحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والقيم المدنية.

٢. يجب على من تقع عليه مسئولية تدريس الأديان والمعتقدات أن يكون ملتزم بالحرية الدينية، وأن يساهم في دفع مناخ المدرسة إلى تعزيز حماية حقوق الآخرين في ضوء الاحترام المتبادل والتفاهم بين جميع الأفراد في المدرسة.

٣. إن التدريس عن الأديان والمعتقدات هو مسئولية كبيرة تقع على عاتق المدارس، لكن ذلك لا يجب أن يقلل من الدور الذي تلعبه العائلات والجمعيات الدينية أو العقائدية في نقل تلك القيم للأجيال المتعاقبة.

٤. يجب إنشاء أجهزة استشارية على مختلف الأصعدة لاتخاذ نهج شامل يقوم على إشراك مختلف الأطراف المعنية في إعداد وتطبيق المناهج التعليمية الخاصة بالأديان والمعتقدات وفي تدريب المعلمين.

٥. إذا تم ملاحظة أن المناهج الإلزامية الخاصة بالأديان والمعتقدات ليست موضوعية بشكل كافٍ فإن ذلك يستوجب مراجعتها لجعلها أكثر اتزاناً ونزاهة، وإتاحة إمكانية رفض أولياء الأمور والطلاب دراسة تلك المناهج المنحازة.

٦. يجب على من يدرس مادة الأديان والمعتقدات أن يكون مدرباً بشكل جيد ومناسب لتدريس تلك المادة التعليمية. فالمدرسون لا يحتاجون فقط إلى التمكن من المادة التي سيتم تدريسها ولكن أيضاً إلى المهارات التربوية ليتفاعلوا مع الطلبة وليساعدوهم على التفاعل مع بعضهم البعض بشكل قائم على الحساسية والاحترام.

٧. يجب توخي الحذر أثناء إعداد المناهج والكتب والمواد التعليمية الأخرى بحيث تؤخذ في الاعتبار الآراء الدينية وغير الدينية بشكل محايد يسوده الاحترام، إلى جانب الحذر من أن تحتوي المواد التعليمية على معلومات غير دقيقة أو مسيئة، خصوصاً لو كانت تدعم التنميطات السلبية لمعتقدات الآخرين.

٨. يجب تطوير المناهج وفقاً للمعايير المهنية المتعارف عليها لضمان تدريس الأديان والمعتقدات بشكل متزن، مع إعطاء الفرصة للأطراف المهتمة بإعطاء النصائح والتعليقات حول المناهج.

٩. يجب أن يستند وضع وتطوير مناهج التدريب الأساسية لإعداد المعلم إلى مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، وأن يتضمن فكرة التنوع الثقافي والديني في المجتمع.

١٠. يجب على المناهج الخاصة بتدريس الأديان والمعتقدات أن تتناول الأحداث التاريخية والمعاصرة المهمة المتعلقة بالدين والمعتقد.

٤- مدى ملائمة تلك المبادئ للوضع في مصر

في ظل المناخ التمييزي الذي يسود العملة التعليمية في مصر، والذي لا يسمح للطلبة في المدارس أن يتلقوا أي معلومات عن أي ديانة أخرى بخلاف الديانة المسجلة في شهادة ميلادهم، فإن الطلبة يتركون بدون أي مصدر تعليمي موثوق حول معتقدات الآخرين ويكونون عرضة للمعلومات الخاطئة وغير الدقيقة حول الأديان والمعتقدات الأخرى. وبشكل عام فإن من يكون مهتماً بالأديان والمعتقدات المخالفة لمعتقداته غالباً ما يسأل عنها من يعتنقون نفس معتقده أو دينه هو، ولا يسأل معتنقي الديانات الأخرى التي تشغل اهتمامه، مما يؤدي بدوره إلى رواج مفاهيم مغلوطة ومبهمة حول الآخر ومعتقداته. أما إذا تم تناول الأديان والمعتقدات بشكل موضوعي وفي إطار نظام تعليمي محايد، فإن ذلك سيساهم في تصحيح تلك الأفكار المغلوطة بما يؤدي بالتأكيد إلى التقليل من التصنيف السلبي للآخر، ويبقي العامل الأهم في مدى إمكانية تطبيق تلك المبادئ على النظام التعليمي المصري هو توافر الإرادة السياسية.

الفصل السادس

ملامح تعليم وطني مستنير داعم للمواطنة

التعليم من أجل الإبداع

الأستاذة/ شيماء الشريف[59]

مقدمة

لم تكن مصر في حاجة إلى ثورة في التعليم كما هي الآن، إنها المعركة الأخيرة، إذا كسبناها نكسب كل شيء وإذا خسرناها فلن تقوم لنا قائمة بعدها. ومن المدهش حقا أن نقول ذلك ونحن ننتمي إلى مصر التي كان لها الفضل في تعليم الدنيا بأسرها في العصور القديمة والحديثة، إن نظرة واحدة لاستعراض الثراء الثقافي لمصر تكفي لنعرف ماذا قدمت مصر إلى العالم، لتزداد دهشتنا ونحن نتحدث الآن عن احتياجنا إلى ثورة للتعليم في بلادنا هذه التي خرجت منها مفاهيم ومبادئ الحضارة لتنير الدنيا بأسرها.

وإذا كان التراث الثقافي لأي أمة هو أحد المكونات الأساسية لشخصية أبنائها، فإن التراث الثقافي المصري يعد - وبكل فخر- أغنى تراث ثقافي في التاريخ الإنساني كله، وذلك لأنه نتاج تراكم عدة حضارات وثقافات تواترت وتتابعت، مما أكسب الشخصية المصرية ثراءً من نوع خاص، وحتى بعد عصر الأديان السماوية، فقد أكسبت مصر الدين صبغة خاصة بها، فقد شهدت مهد اليهودية وصاغت مسيحيتها الخاصة ومصّرت الإسلام، ولا ننسى في هذا الصدد ذكر المقولة عميقة المعنى والدلالة للمفكر الكبيـر الدكتور ميلاد حنا وهو يصف الإسلام في مصر إذ يقول: "الإسلام المصري سني الوجه، شيعي الدماء، قبطي القلب، فرعوني العظام." وفي مصر، مهد التوحيد والعبادة وحاضنة الأديان، أشرق "فجر الضمير" كما يسميه عالم الآثار الكبير البروفيسور جيمس هنري برستيد، ووُضعت الأسس الأولى للأخلاق الرفيعة وللتعاملات الإنسانية،

---

[59] باحثة دكتوراه بآداب الإسكندرية

ومجدت الكتابات الهيروغليفية المغرقة في القدم قِيَما ومُثُلا نادت بها كل الأديان السماوية التي أتت لاحقا، وقرأنا عن الصدق والأمانة والإخلاص واحترام مشاعر الآخرين وتوقير الكبير وتبجيل الوالدين والحفاظ على ماء النيل وغيرها في كتابات ضاربة في أعماق التاريخ لا تغذيها إلا أصالة نابعة من أمة صاحبة حضارة حقيقية بكل ما في الكلمة من معنى.

إلا أنه - ونتيجة لتغييرات سياسية واجتماعية وإقليمية وعالمية- حدث تغير جذري في الشخصية المصرية، فمن عدو مستعمر إلى حاكم مستبد، ومن حرب واعدة بالنصر إلى هزيمة ساحقة ماحقة، ومن انفتاح صوري إلى انغلاق فعلي، ومن أزمة طاحنة إلى صراع دامي، ومن موجات من الغلاء الفاحش توازيها حمم من الثراء الفاحش، وعلى إثر ذلك كله وغيره تغيرت المفاهيم تغيرا جذريا وبشكل قاسٍ، وانقلب الهرم الاجتماعي، فأصبح الفساد مؤسسيا، وأصبحت المحسوبية قانونا، وأصبح الرأي مغرِضا، وأصبحت الحرية الحقيقية رفاهية غير مشروعة، وأصبح الرأي المخالف زندقة، وأصبح الدين هو الطقوس، وظهرت أوجاع كثيرة ناء بها كاهل الوطن وتفسخت معها المنظومة الاجتماعية، فصارت المؤسسات تقوم بعكس أدوارها، وصار الشعب كقطيع الخراف يُساق أينما يأمره صاحب العصا، وانهار معنى المواطنة وانهارت معه قيم اجتماعية كثيرة، فكأنما قد تم فك كل مقومات الشخصية المصرية الأصيلة وإعادة تركيبها كلها عكس اتجاهاتها، فأصبحنا نرى مسوخا أخلاقية يدعون زورا وبهتانا أنهم مصريون.

التأثيرات السلبية للخطاب الديني

ولا يمكن أن نتحدث عن أهمية التعليم دون أن نطرح ظاهرة من أهم الظواهر التي تؤثر سلبا على عقول أبناء هذا الوطن، ألا وهي ظاهرة المد الديني المتطرف. ويمثل الخطاب الديني المعاصر أحد الكوارث الفكرية في ثقافتنا المعاصرة، ففي وقت يعدو فيه العالم من حولنا، ويتسيد العلم والتفكير العلمي

ثقافته ونظرته للأمور، وفي وقت تُجرى فيه على قدم وساق الأبحاث عن الاستنساخ والخلايا الجذعية والتكنولوجيا الحيوية والأمراض الوراثية، وتتم كل لحظة اكتشافات جديدة لأدوية وأمصال ومحاليل وتركيبات كيميائية وحيوية، وتوضع فيه مناهج دراسية تسود فيها العلوم والرياضيات ويرتفع فيها شأن العلوم الإنسانية، وفي وقت انطلقت فيه من العدم تقريبا دول مثل الصين وكوريا الجنوبية وحتى دول صغيرة مثل سنغافورة وماليزيا لتقفز في عدد من السنوات لم يتخطَ العشرين في معظم الأحوال قفزة علمية هائلة، وتدخل المنافسة في السوق العالمية لتُقدّر صادراتها بالمليارات حتى أصبح يُعمل لها ألف حساب، كما أصبحنا نسمع عن أنظمة تعليمية وجامعية وبحثية متطورة يتم تطبيقها في دول أخرى لم نكن نهتم بأمرها من قبل مثل المكسيك والبرازيل وكوبا وبوليفيا وفنــزويلا.

وسط كل هذا، ما زلنا نجلس نحن فاغرين الأفواه، وقد اتسعت عيوننا وكأننا مغيبين أو منوّمين مغناطيسيا، لنستمع إلى هذا الداعية أو ذاك وهو يحكي لنا حكايات يبلغ أحدثها ألف سنة من العمر، ويظل يحكي ويتندر ويتأوه متعجبا ونحن نطالبه بالمزيد من الحكي حتى ننصرف عنه منذهلين ومنعزلين تماما ونهائيا عن كل معطيات ومتطلبات العصر الحديث، ننصرف وقد امتلأت عقولنا بالكلام الكثير وبالحواديت الكثيرة الممتزجة في أغلب الأحيان بالأساطير، فتطرد هذه الحكايات كل منطقية من عقولنا وكل تفكير علمي وكل رغبة في العلم الحقيقي، وتحلق عقولنا في الفراغ وقد ازدحمت بالكلام كألفاظ متراصة دون أن يكون هناك منهج علمي محدد لتفكيرنا، فيظل مشوشا عاجزا عن الرؤية النقدية والنظرة التحليلية، ويظل دوما ميالا للثقافة السمعية فقط كمصدر وحيد للثقافة، فتتغلغل في داخله حالة من الكسل الذهني ويصبح عقلا لا يقرأ ولا ينقد ولا يفكر. وينصرف عنا الداعية الهُمام الذي لم يكتفِ بالاستيلاء على العقول والقلوب والمشاعر، بل استولى أيضا على محتويات الجيوب وصنع ثروة من العدم وأصبح شيئا وهو لا شيء.

وقد انتشر دعاة "بيزنس الدين" و"سماسرة الفتاوى" انتشارا سرطانيا في المجتمع المصري في العقدين الأخيرين، وأصبح لهم كلمة وشأنا أكبر بكثير من حجم إمكاناتهم الحقيقية، وقدمت لهم الجهات الداعمة لثقافة "الدين الصحراوي" دعما ماديا هائلا تخطى الدرهم والدينار إلى الدولار الأخضر الساحر، وذلك -كما لا يخفى على أي مثقف- رغبةً في فرض هذه الثقافة الصحراوية المفرِغة للهمم المثبِّطة للعزائم الماحية للعقول الممجِدَّة للأجساد المهتمة أولا وأخيرا بوظائف الأعضاء التناسلية! فلا وجود للعقل في مضمون هذه الثقافة، ولا تفهم هذه الثقافة معنى كلمة إنسان ولا معاملة إنسانية، فهي تعامل النوع ولا تنظر إلا إلى النصف الأسفل من الجسم قبل الحكم على أي شخص.

وفي صورتها المتطرفة، تعترف هذه الثقافة بالعنف وتعتبره جهادا في سبيل الله يؤدي إلى الفوز بالجنة، ومن هؤلاء ظهرت "جماعة طالبان" في أفغانستان وظهر "تنظيم القاعدة" وظهرت تنظيمات أخرى فرعية أو مستقلة شوهت النظرة إلى الإسلام في العالم بأسره وأساءت إليه إساءة كبرى وألحقت به عارا ستجتهد لمحوه أجيال قادمة. وذلك كله على الرغم من أن الدين في الأساس داعم للحياة وليس معادٍ لها، وهو يحفز على عبادة الله والتقرب إليه، ولا يمكن أن نتقرب إلى الله بمعاداة خلقه أو باحتقار بعضهم والإساءة إليه، والدين يجب أن يكون دافعا لحب الحياة -وليس الموت والقبور- ودافعا للعمل في سبيل رفعة شأن الوطن، أما الانعزال عن الواقع والتقوقع في شرنقة الماضي، وتقديس الأجداد وكأنهم آلهة لا تخطئ، والتشبث بحرفية النصوص دون النظر إلى أسبابها وظروفها، وتكفير من يجتهد بتفسير جديد مخالف للمألوف، كل ذلك هو نوع من التدين الانسحابي كما يقول المفكر الكبير الدكتور أحمد كمال أبو المجد، وهذا النوع من التدين أحد أهم أسباب التخلف والتقهقر، بل إنه يجعل الدين يقوم بعكس أهدافه، فكأنه عجلة تندفع إلى الأمام وكل مكوناتها تدفعها للخلف، وستكون النتيجة أن ندفع نحن الفاتورة كاملة من هيبتنا ومصداقيتنا ودرجة احترام العالم لنا.

ومع هذا الاستعراض السريع لأحوالنا العقلية والوجدانية الحالية تتجلى معضلة التعليم، فبلا شك، يعتبر تدهور مستوى التعليم في بلادنا هو المسئول الأول عن تكوين العقليات التي ذكرنا بعضا من عيوبها، فالأمر لا يقتصر على تردي المستوى الأخلاقي والتعليمي لبعض المدرسين، ولا على تردي الأبنية التعليمية التي وصل بعضها إلى درجة الهلاك مع افتقاد الصيانة الدورية والاهتمام، ولا على تردي مستوى القيادات التعليمية التي تخرج سنويا باختراعات وابتكارات جديدة مدعية التخفيف على الطلبة والأهالي وهي لا تدري إنها تزيد همهم وتضاعف كربهم، قد نحتمل كل ذلك، ولكن ماذا نقول فيما هو أخطر؟ ماذا نقول عن غسيل الأدمغة وإعادة برمجة العقول؟ ماذا نقول في نظام تعليمي يحفز أولا وأخيرا على الحفظ والتلقين ويعتبر أن درجة الحفظ هي عنوان المتفوق؟ ماذا نقول في نظام تعليمي يحفز الطالب على عدم استعمال عقله لا نقدا ولا إبداعا، ويشجعه على منطق الفكرة الواحدة التي لا سبيل لغيرها؟ ماذا نقول في نظام تعليمي يجعل صحة الإجابة في الامتحان مرتبطة بنص نموذج الإجابة في يد المصحح (!!) وليس على ما قد يبدعه الطالب؟ وكيف ننتظر من هؤلاء الطلبة المساكين أن يكونوا بعد ذلك مواطنين بمعنى الكلمة في خدمة وطنهم؟ لقد تعودوا على المنطق الواحد والفكرة الواحدة والمادة الواحدة، فكأن الحياة أحادية الاتجاه، عليهم أن يسيروا في هذا الاتجاه حتى ينجحوا، وللأسف عندما يخرجون فعليا للحياة -بعد أن يكونوا قد تشكلوا- يجدونها حافلة بالخلاف والاختلاف، ولأنهم لم يتشكلوا على الإبداع ولا على فكرة قبول الإختلاف ولا قبول الآخر، تبدأ الهوة في الاتساع بينهم وبين الآخرين، وبينهم وبين العالم بأسره، لأنهم سيشعرون أن الجميع ضدهم، فلا أحد مطابق لهم، ولا الدنيا تسير وفقا للوتيرة الواحدة التي تلقنوها سنوات طوال في المدرسة والجامعة، ولا أسباب هذه الثورة أو هذه الحرب أو هذا الموضوع أو ذاك هي فقط البنود التي حفظوها عن ظهر قلب ونجحوا بها في الامتحان، فيفاجئون بأن للحياة وجوها عدة لم يعرفوها وهم معتقلين داخل أسوار الكتاب المدرسي الحكومي الذي

تكرُّس ليصنع منهم في النهاية مواطنين مفرّغين من المعاني قد جُبِلوا على الطاعة العمياء، فلا مكان للحوار في ثقافتهم لأن الحوار يعني قبول الاختلاف وهو ما لم يتشكّلوا على قبوله، بل هو صادم للغاية لعقولهم الأحادية الاتجاه.

إن نظام التعليم في بلادنا ينتج عقولا تتشبث تشبثا جنونيا بحرفية النصوص، أو ما نحب أن نسميه "الهوس بالنصوص"، فنصوص الكتاب المدرسي مقدسة نحفظها عن ظهر قلب حتى ننجح في الامتحان، وما يقوله المدرس مقدس علينا تنفيذه حرفيا دون تفكير، وما يقوله الأستاذ الجامعي مقدس علينا تقبله دون نقد أو مناقشة، وهكذا تنسحب القداسة على كل النصوص المقروءة أو المسموعة، ثم تنسحب بعد ذلك على كل حكم لنا في أي أمر من أمور الحياة، فيُمحى العقل تماما ويتحول إلى جهاز رصد وتسجيل وليس إلى وسيلة إبداع ونقد وتفكير، ويتحول نظام التعليم بكامله إلى مصنع لتربية وتسمين "العجول البشرية"، بدلا من أن يصبح منظومة لتشكيل الوجدان وتكوين العقول وشحذ الهمم.

والحل؟

لا يمكن اقتراح حلول سحرية تأتي بنتائج فورية، فالأمر ليس سهلاً، ولكنه يحتاج إلى حركة مجتمعية كاملة ومنظمة، ولابد أن تسير أمور كثيرة متوازية وليست متتالية، لأن العالم الذي يقفز في منجزاته العلمية لن ينتظرنا حتى نقوم من عثرتنا التي طالت، فلابد أن يسير برنامج محو الأمية بالتوازي مع برنامجي تحديث التعليم ما قبل الجامعي وتحديث التعليم الجامعي والبحث العلمي. فلا يمكن أن نتحدث عن تقدم في أي مجال أو على أي مستوى وأكثر من ربع سكان مصر يجهلون القراءة والكتابة، في وقت محت فيه دول مثل كوبا وبوليفيا وفنــزويلا أمية أبنائها تمامًا واحتفلت بذلك. كما أن برنامج تحديث التعليم ما قبل الجامعي لابد من أن يتضمن رؤية تهدف إلى تشكيل الطالب بطريقة تؤهله للعمل، وجعل استكمال تعليمه الجامعي رهنًا باختياره ووفقًا لظروفه، ويستوجب ذلك مد صلاحية شهادة الثانوية العامة إلى عدة سنوات، وأعتقد أن هذه القانون

الأخير في طريقه إلى الصدور. ولسنا بحاجة إلى القول بأن المناهج المدرسية الحالية بحاجة إلى تغيير جذري وشامل بهدف التخفيف من حشوها ووضعها على طريق جديد يهدف إلى إعمال العقل وتحفيز الإبداع وحرية الرأي والتعبير مع تعويد الطالب على الاستماع الجيد والحديث بالحجج والبراهين، وألا يكون المهم هو الحفظ، وألا يكون الهدف هو الشهادة، وألا تكون الوسيلة هي الدروس الخصوصية.

أما التعليم الجامعي، فأول المتطلبات له هو إلغاء الكتاب الجامعي، فالطالب الجامعي لابد أن يقرأ ويبحث ويحلل ويناقش، أما المذاكرة من الكتاب وكأنه لا يزال تلميذ في كُتّاب القرية فهو أمر مرفوض. ولسنا نضيف جديدًا إذا ما قلنا أن أحد الأدوار الرئيسية للجامعة هي تمويل سوق العمل بالبشر الذين تم تشكيلهم في رحابها وفقًا لمتطلباته، وما دمنا في مصر لم نستطع حتى الآن تحقيق هذه المعادلة الصعبة، ومازلنا ندفع بمئات الآلاف سنويا إلى سوق عمل لا يحتاج إلى تخصصاتهم فنحكم عليهم بالبطالة المؤبدة، فلا ضير إذن من الحد في الأساس من دخول الجامعة، وجعله بمصروفات وبعد اجتياز اختبارات محددة كل في تخصصه، وعلى الأقل حتى لا يكون الهدف من دخول الجامعة هو مجرد الحصول على شهادة.

أما عن تحديث البحث العلمي، فهذا حديث ذو شجون، لأنه يحمل جوانب عديدة وله تداعيات كثيرة، لكن من الممكن أن نوجز الأمر في أن البحث العلمي مهمة قومية بالمعنى الحرفيّ للكلمة، وأنه لابد من أن تتكاتف من أجل تحقيقه جميع قطاعات الدولة، وأن يكون للقطاع الخاص وطبقة رجال الأعمال إسهام جاد فيه، وأعتقد أن تمويل بحث علمي جديد أو الإنفاق على اختراع وليد أو تمويل مجموعة بحثية من شباب العلماء المغمورين أمر من شأنه أن يسهم في الدفع بمصر إلى مصاف الدول المتقدمة، وهو بالتأكيد أفضل بكثير جدا من إنفاق المليارات في بناء منتجعات القصور والفيلات وملاعب الجولف!

وفي العصر الحالي، لا يتوفر لنا الترف لكي نقرر ما إذا كنا في حاجة إلى بحث علمي جاد أو لا، فعلى بعد أمتار من حدودنا تقبع دولة تنفق سنويا حوالي ستة مليارات دولار على البحث العلمي، وهو مبلغ لا تنفقه الدول العربية مجتمعة في هذا المجال، ناهيك عن تفوق هذه الدولة في مجالات التكنولوجيا الحيوية وأبحاث الخلايا الجذعية وعلوم الكمبيوتر والطاقة الذرية وغيرها من علوم المستقبل، هذا بالإضافة إلى وجود سبع جامعات على أرضها على قائمة أفضل خمسمائة جامعة في العالم. وفي ضوء ذلك، يتبين لنا أن التفوق الإقليمي لم يعد يعتمد فقط على التوازنات السياسية والقوة العسكرية، بل في الأساس على التقدم العلمي والتكنولوجي وهو ما لا يزال يعتريه الكثير من أوجه القصور والعوار في بلادنا.

خاتمة

لا أدعي أنني قلت كل ما كنت أود قوله، إلا أنني حاولت أن أصيب قلب الهدف دون الخوض في المزيد من التفاصيل المؤلمة والحقائق المفزعة. إن التعليم قضية حياة أو موت بالنسبة لمصر، ومن شأنه أن يعيدها إلى سابق أمجادها أو أن نظل كما نحن، ومن لا يتقدم يتراجع، وهذا معناه أن نتراجع، حتى يأتي الوقت الذي نخرج فيه من سياق التاريخ، وينسانا سكان الدول الأخرى، لأننا سنتحول - كما أحب أن أردد دائمًا - إلى أشباه بشر يسكنون في محمية أنثروبولوجية، وسوف يأتي الناس من العالم المتحضر لمشاهدة هذه المخلوقات العجيبة التي تنتمي إلى سالف العصور وسابق الدهور ومازالت حية تتنفس.

التعليم والمواطنة

د. مصطفى النبراوي

تغيير المجتمعات لا يكون إلا بتغيير البشر وتغيير البشر لا يكـون إلا بتغييـر الذهنية وأنماط القيم السائدة-أن تحويل الفرد إلى مـواطن لا يـتم إلا بتحريـر "ذهنه" من القيم السلبية مثل السلبية والاستسلام والخضوع واللامبـالاة وغيـاب الإرادة والاستعلاء الغير مبرر والتعصب والتطرف.

أن تحول الإنسان المصري المعاصر من فرد إلى مواطن في حاجة إلى نـسق تربوي وبيئة تعليمية مغايرة... نسق يسعى للتجاوب مع البشر كمشاريع مستقلة لا كأشياء يتم تنميطها وصهرها وصبها في قوالب محددة، وتعليم يحـرر عقلـه من أسر القيود والخطوط الحمراء – ومضامين تُوسع مداركه وتُعمق تفكيـره، تعليم وتربية تسمحان له بقراءة واعية للأحداث والتأثير الإيجابي فيهـا، تعلـيم يحفز المشاركة في مجال العمل العام من اجل تكوين رأى عام تجاه ما يطرحـه النقاش العام من قضايا. ... نحن في حاجة إلى ما نسميه " **التربية للمواطنة** "

المواطنة هي حق المواطن- أي مواطن – في أن يشارك في رسـم سياسـات وطنه والتمتع بخيراته في الخارج والداخل وهي حق فردى لا تجوز فيه الإنابـة أو التنازل لأي سبب من الأسباب.

المواطنة إطار يُفعل الثقافات المختلفة لأبناء الوطن الواحـد: تتمتـع المنطقـة العربية، في معظم أقطارها بأقليات سواء كانت (عدداً أو تأثيراً أو الاثنين معاً) تأخذ أحيانا طابعاً عرقياً / إثنياً / دينياً / طائفياً / جنسوياً. وكـان بالإمكـان أن يكون هذا التنوع مصدر ثراء للمنطقة، إلا أنه نتيجة لغياب الإدارة الرشيدة لهذا التنوع.. هُمشت تلك الأقليات مما أحدث خللاً في العلاقة بينها وبين الأوطان

التي تنتمي إليها. فمن المؤكد أن متانة النسيج الوطني تتطلب أولا التسليم بمفهوم المواطنة، مفهوم تتحقق فيه المساواة بين البشر، وينال فيه الفرد موقعه الاجتماعي ووظيفته على أساس كفاءته وقدراته ونزاهته. فالواقع يؤكد أن ثمة علاقة في المضمون بين مفهومي المواطن والمواطنة. حيث إنه لا يمكن أن تتحقق المواطنة، بدون مواطن يشعر شعور حقيقي بحقوقه وواجباته في وطنه. فلا مواطنة بدون مواطن، ولا مواطن إلا بمشاركة حقيقية في شؤون الوطن على مختلف مستوياته.

المواطنة ليست مطلب أقليات وفقط: إن مفهوم المواطنة لا يخص أو لا يتوجه فقط إلى الأقلية في مقابل الأكثرية، بل هو إطار يستوعب الجميع، فهو يحافظ على حقوق الأقلية والأكثرية في نطاق مفهوم المواطنة الجامعة. فالمواطنة هي المساواة بين المواطنين بصرف النظر عن الصبغات الدينية أو المذهبية أو القبلية أو العرقية أو الجنسية. فكل مواطن له كامل الحقوق وعليه كل الواجبات.

المواطنة ومكونات النسيج الوطني: المواطنة الحقيقية لا تتجاهل حقائق التركيبة الثقافية والاجتماعية والسياسية في الوطن ولا تحدث تغييراً في نسب مكوناتها، ولا تمارس تزييفاً للواقع، وإنما تتعامل مع هذا الواقع من منطلق حقائقه الثابتة، بحيث توفر البيئة الصحيحة والخصبة لتكوين **ثقافة الوطن**. فالمواطنة هي الإطار الجامع لكل التيارات الثقافية والسياسية على أساس أنها خطوط متوازية وليست متعارضة..... خطوط تعمل جميعها من أجل مصر وإن اختلفت الرؤى والتوجهات والأساليب.... ثقافة تؤكد حاجة كل منا للأخر .... يُشكل تفاعلها في النهاية ثقافة الوطن..... ثقافة وطن بكل تنوعاته وأطيافه وتعبيراته.

واقع الحال في مصر والمجتمعات العربية:

- أزمة ضعف المشاركة.
- السلبية.

- اللامبالاة.
- رفض ممارسة أرادة الاختيار.
- ضعف الوعي بالقضايا الوطنية.
- فراغ سياسي.
- انخفاض درجة المشاركة السياسية.
- رفض المغاير.
- تنامي اتجاه التعصب.
- تزايد في السلوك المتطرف والعنيف.
- تزايد الرغبة في الهجرة.

هناك إجماع على حاجتنا إلى "**التربية للمواطنة**" _ وهنا يجب أن نفرق بينها وبين " التربية الوطنية " فالمفهوم الأول ذات طابع تنموي ينظر إلى الوطن كونه جزء من المواطن ينمو بنموه ويرقى برقيه أما الثاني فذات طابع تعبوي ينظر إلى الوطن كونه كيان نعيش فيه.

"**تربية للمواطنة**" تصب في اتجاه المكون القيم والأخلاقي والسلوكي للمواطن كالإيمان بالحرية والديمقراطية وممارستها، بحقوق الإنسان والمواطنة، بالثقة بالنفس، بالتسامح، بالحوار السلمي، والمرونة وقبول الآخرين والتسليم بحقوقهم في ممارسة حياتهم وقبول التنوع والاختلاف والالتزام بالإدارة السلمية للخلاف بين الأفراد والدوائر"[٦٠].

أبعاد التربية للمواطنة[٦١]

---

[60] مصطفى قاسم (٢٠٠٨) "التعليم والمواطنة..واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية"-مكتبة الأسرة- الهيئة العامة للكتاب.

[61] نفس المصدر.

تأتى صعوبة التربية للمواطنة من أنها إعداد للإنسان من جميع جوانبه وتنمية شخصيته بكل أبعادها ليكون مواطناً واعياً وفعالاً ومسئولاً وعلى خلق.... لذلك تعددت أبعادها:

١- **المواطنة النشطة:** كما ذكرنا من قبل المواطنة هي حق المواطن... أي مواطن في أن يشارك في رسم سياسات وطنه والتمتع بخيراته. وهذا يستوجب المشاركة من قبل المواطن سواء في العمل السياسي أو المجتمعي مشاركة فعالة.

٢- **الصالح العام:** أكد أرسطو أن الخير واحد بالنسبة للفرد والدولة، وخير المجتمع أكثر كمالاً وأسمى وأجدر بالسعي من الخير الفردي_ ويرى أفلاطون أن ما هو خير بالنسبة للدولة يكون بالطبيعة خير للفرد، والمجتمع السياسي يسعى للخير المشترك لكل أعضائه. نعم أحد أهم ركائز الليبرالية هي الفردية ولكنها الفردية التي تصب في النهاية للصالح العام" أن المصلحة الذاتية المستنيرة هي أساس الفعل الإنساني، ولا تستبعد الخير العام"

٣- **خدمة المجتمع:**أن فوائد خدمة المجتمع لا تقتصر فقط على تحقيق النفع العام للمجتمع، بل تتعدى ذلك إلى التأثير في شخصية الفرد، حيث أن برامج تعلم الخدمة ترفع من درجات الكفاءة والثقة بالنفس وتقدير الذات، وتخلق التعاطف مع الآخرين وتبني مهارات حل المشكلات والعمل التعاوني ... ومن جانب أخر تشكل قوة مضادة في وجه إساءة استخدام السلطة من جانب الحكومة بالإضافة إلى أن وجود مجتمع مدني قوى يقلل من تكلفة التحول الديمقراطي ويمنع ارتداده.

٤- **التعددية الثقافية والتنوع القيم:** المواطنة تعنى قبول التنوع واحترام

الأقليات، وعدم طمس خصوصياتها وهو ما يستلزم فهم الطبيعة المركبة والديناميكية للهوية والثقافة.

٥- **الهوية الثقافية:** التعددية الثقافية والانفتاح الثقافي لا يتعارضان مع الهوية الوطنية_ أن الواقع يقول بأن ثقافتنا قوية وتستطيع التأثير والانتشار خارج حدودها

٦- **الثقافة السياسية** :يقول جيفرسون " نور الناس جميعاً وسوف يتلاشى الاستبداد والاضطهاد الجسدي والعقلي كما تتلاشى الأرواح الشريرة مع نور الفجر". أذا أراد المواطنين أن يكونوا أحرارا بالفعل، عليهم أن يرفضوا أي انتقاص من حرياتهم، وأن يشاركوا بوعي ومسئولية في الحياة السياسية والاجتماعية لمجتمعاتهم.

من هنا تأتى أهمية التعليم وخصوصاً التعليم العام.. التعليم الأساسي لتحويل الفرد إلى مواطن .. تعليم يعلم الحرية والمسئولية اللتين على الرغم من أننا جميعاً نولد مزودين بهما- إلا أنه لابد من تعهدهما ورعايتهما بهدف تكريس قيمة المشاركة الواعية والمسئولة والفاعلة في الحياة المدنية والسياسية من المواطن .... فالمواطنة يجب أن تحدد قانونياً ويتم رعايتها بالتربية والتعليم من خلال تكريس مفاهيم وقيم معاصرة بحيث يتكون لدينا مواطن.....

- يؤمن بمفهوم جديد للكرامة الإنسانية يتخطى الأجناس والألوان والأديان والجنس.
- يحترم التنوع والاختلاف
- لديه الاستعداد النفسي والعقلي لقبول التغيير والدخول في تجارب جديدة والانفتاح على الآخرين.
- يمتلك رؤية ديناميكية للزمان- فالزمان متجدد باستمرار- ويرتبط ذلك بتنظيم واستغلال أمثل للوقت.

- يأخذ بالتخطيط كوسيلة ضرورية لتحقيق مشاريع مستقبلية ضمن فترة زمنية محددة.
- يهتم بالإتقان ودقة التنفيذ والثقة بالنجاح من خلال الثقة في قدراته على التحكم والسيطرة على الطبيعة بدرجات لم تكن تخطر على بال الإنسان القديم.
- يؤمن بسيادة القانون
- التفكير لديه دائماً قبل الطاعة.
- أن يتعامل مع الماضي والتراث من باب المعرفة وليس من باب الأتباع.
- يقدر الحقيقة والعدل
- يؤمن بأن الدين جاء من أجل الدنيا وليس العكس.

نحن في حاجة إلى تعليم يؤكد على:

- ضرورة الاعتراف بمبدأين أساسيين وهما "**حرية التدين**" و"**حرية الضمير**". حرية التدين وهي الاعتراف الصريح لكل إنسان أن يختار الدين الذي يشاء متى شاء دخولاً وخروجاً ،. المبدأ الثاني هو "حرية الضمير" أي حرية كل إنسان في عدم الأخذ بدين من الأديان مع الاحتفاظ بكامل حقوقه كمواطن وكإنسان.

- أن هناك فرق كبير ونوعى بين **السلفية والأصالة** – فالمصطلح الأول سلبي عقيم وهو يعنى تغيب العقل وإتباع خطى السلف بغض النظر عن متغيرات الزمان والمكان – أما الثاني فهو ايجابي مثمر فهو كالشجرة العتيقة ذات الجذور العميقة التي مازالت تعطى ثماراً حتى يومنا هذا لكونها تتفاعل مع زمانها ومكانها.

- إعادة النظر في مفهوم " **الـزمن** " لدينا – والتخلص من فكرة أن التجربة

الإنسانية النموذجية قد تمت في زمن الرسالات وأن دورنا هو في اجترارها وتكرارها مرة أخرى – من خلال الانتقال من مفهوم أن الزمن سقط علينا ونحن نتحرك داخله إلى كونه أحد الإحداثيات الأربعة للحدث كل حدث وأنه متغير ونسبي.

- إعادة النظر في فهمنا لحركة الكون – فكل مقدرات الكون وفاعلياته من الذرة إلى المجرة تؤكد أن التفاعل الكوني تفاعلا حيوياً وليس ميكانيكياً مفروضاً علينا – بمعنى أن مكونات الكون كل مكونات الكون تتفاعل وتتداخل .... تتوافق أو تتنافر والإنسان أحد مكونات الكون وعقله هو وسيلته الوحيدة للاشتراك في هذه التفاعلات التي تكون في النهاية النسيج الكوني.

- ضرورة المطالبة والاستمرار في المطالبة بتعليم لا يكرس ثقافات الإجابة الجاهزة والحفظ والطاعة والخنوع والخضوع بل تعليم يُنمي ثقافات السؤال والشك والإبداع – نريد تعليم تنويري يدفع المجتمع إلى مزيد من التقدم ويجعله شريك في صنع الحضارة الإنسانية – إيمانا بأن التعليم الذي لا يحدث تغييراً ايجابياً في المجتمع هو تعليم سلبي بل وضار بالمجتمع ومسيرته.

- يؤكد على أن كل إنسان مشروعاً خاصاً في حد ذاته وأن هذا يتجلى في عقله ... وأن إعاقة هذا التجلي تحولنا إلى مكررات لا تضيف إلى الحضارة الإنسانية جديداً.

من جانب أخر نحتاج إلى إعادة نظر فيما يتعلق بتدريس "الدين" في المراحل الدراسية المختلفة... ففي مرحلة التعليم الأساسي (ابتدائي /إعدادي) لا يجب تدريس كل ما يدعو إلى التمييز والانحياز... فالدين أي دين بالضرورة غير

محايد .. فهو دائما يناصر ويميز معتقديه.. لذا أدعوكم إلى مناقشة دعوة الاكتفاء في هذه المرحلة بتدريس الأخلاقيات والإنسانيات التي لا يختلف عليها أي دين... فنحن في مرحلة تأسيس المواطن وبالتالي لا ينبغي أبدا خلال هذه المرحلة أن يحدث خلل في الصحة النفسية للطفل سواء بالتعالي أو بالتدني.

ثم تأتي **المرحلة الثانوية** والتي أرى أهمية أن يدرس فيها الطالب تاريخ الأديان للتعرف على كل الأديان ومراحل تطور فكرة ومفهوم الدين، وعلم الفلسفة لتنمية ثقافة السؤال والشك والتجريب لدى التلميذ بجانب الأخلاقيات والإنسانيات بمستوى متقدم عن المرحلة السابقة. ثم تأتي **مرحلة الجامعة** وهنا يمكن أن يدرس الطالب ما يراه من أديان والتخصص فيه إذا أراد.. مع ضرورة استمرار تدريس الفلسفة بمستوياتها المختلفة لكل طلاب الجامعة بغض النظر عن تخصصاتهم.

التربية للمواطنة.... تحتاج إلى أسرة فاعلة في تشكيل شخصية الفرد المستقبلية، وتحتاج لعملية تعليمية تساعد على تحديد معالم سلوكه الاجتماعي والسياسي المستقبلي... وتحتاج إلى **مدرسة** تتمتع بكل المعايير الدولية كمؤسسة تعليمية .. **منهج** كل مكوناته تصب في خانة المواطنة ولا تتعارض معها .. **مقرر** يكرس هذه القيمة.. و**مدرس** مؤمن بها ويشكل المثل والقدوة.... تحتاج إلى **جامعة** تتمتع باستقلال إداري ومالي وحريات أكاديمية يُمكنها وبحق من قيادة المجتمع وتوجيهه.... تحتاج إلى **مجتمع** عام متوافق مع مفهوم المواطنة ولا يتعارض معها. وتحتاج إلى **إعلام** يلعب دورا حيادياً في تنشئة الأجيال تنشئة سياسية ومدنية ... تحتاج إلى مؤسسات **مجتمع مدني** حقيقي يلعب دوره في التحول الديمقراطي السلمي وأقل تكلفة ويمنع ارتداده... وأخيرا تحتاج إلى **إرادة سياسية** قوية تُفعل كل هذه الدوائر وتنظمها من أجل عمل وطني مشترك.

التعليم والمواطنة في عصر العولمة

د. عصام عبد الله

أما قبل ....

مرت " المواطنة " في العصر الحديث بثلاث مراحل أساسية، مرحلة التـشكل: من عصر النهضة الأوروبية وحتى إعلان حقوق الإنسان والمواطن في عـصر الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩، ثم مرحلة الاستقرار: من عام ١٧٨٩ وحتى انهيار الاتحاد السوفيتي والكتلة الشرقية عام ١٩٨٩، وأخيرا مرحلة "الأزمة": من عام ١٩٨٩ وحتى كتابة هذه السطور .

المرحلة الأولي اتسمت بالجيشان والاختمار أو "التشكل"، ففي عـصر النهـضة الأوروبية أو الرنيسانس – Renaissance، شجعت البروتستانتية بتأكيدها على الجوانية والفردية، الشعور القومي الناشئ بطريقة تفضل أحيانًا «دين الدولـة»، وهي الفكرة التي استحضرها مكيافيللي من الماضـي الـوثني، كمـا عمقـت بروتستانتية هنري الثامن، على سبيل المثال، من وطنية الإنجليز بـشكل بـالغ، وهو ما انتهى إلى تثبيت فكرة الأمة والدولة.

أضف إلى ذلك أن انتشار الحروب السياسية والأطماع الاستعمارية بين الممالك الأوروبية ساعد على تأصيل النزعة القومية. «وأصبح الخيار المطـروح أمـام الأوروبي العادي، هو خيار بين الأخوة في الدين كمـا كانـت تبـشر الكنيـسة الكاثوليكية، أو الأخوة في الوطن كما كان يبشر أكثر مفكري النهـضة، وحـسم هذا الخيار في حرب المائة عام، من القرن الخامس عشر وحتى القرن الـسادس عشر، بين إنجلترا وفرنسا، بانفصال كل منهما عن الأخرى بوصفهما دولتـين، ولغتين متمايزتين»[١]

وأنتهت حرب الثلاثين عاما بين الكاثوليك والبروتـستانت (١٦١٨ – ١٦٤٨)،

التي دمرت العديد من المدن والقرى وقضت باسم الدين على مئات الألوف من سكان وسط أوروبا، بمعاهدة ويست فاليا -west Phalia عام ١٦٤٨، ومنها أنبثق نظام الدولة الحديثة، المتمثل في نظرية «السيادة» -Sovereignty. وهكذا ارتبطت الحداثة السياسية بمفهوم المواطنة أساسا وبنظرية «السيادة»، سيادة الدولة وسيادة الأمة المتماهية مع هذه الدولة والمتحصنة بحدودها السياسية والقانونية.

المرحلة الثانية للمواطنة، شهدت جدلا فلسفيا خصبا بين المفاهيم السياسية العملية لكل من «الدولة» و«الأمة» من ناحية، وبين المثل الأعلى العام لحب الإنسانية والمواطنة العالمية من ناحية أخرى، إذ لاح لفلاسفة التنوير في القرن الثامن عشر، حسب يوهان هويزنجا، أنه قدر للأمة وللوطن أن يدخلا في كيان انسجام الأسرة البشرية ووحدتها.

وهكذا اجتمعت في روح العصر الذي أخذ يهوى مسرعًا نحو الثورة الكبرى فكرتان حاولتا التصدر: الأخوة الإنسانية والميل القوي نحو كل شيء يتعلق بأرض المرء وشعبه. ثم جاءت الثورة الفرنسية فانحازت للوطن الأمة، إذ لم يحدث قط أن بلغ عاملا الوطن والأمة من النفوذ الشديد ما بلغا في السنوات من ١٧٨٩ - ١٧٩٦.(٢)

وعلى الرغم من أن الجمعية الوطنية الفرنسية جعلت همها الأول أن تصوغ «إعلانًا بحقوق الإنسان والمواطن»، بمعنى أن الإنسان يأتي أولاً على حين يتأخر المواطن، فإن المرء ما يكاد أن يشرع في صياغة حقوق الإنسان حتى يتجلى له أن الأمر يحتاج إلى «الدولة» لتصير إطارًا لمجتمعه. فكأنه ليس من الممكن بداهة أن تتخذ الإنسانية مطية أو وسيلة تحمل عليها الحرية المرغوبة، إذ أن مقرها هو «الوطن» وموضوعها هو «الشعب»، من هنا يتبين أن الثورة الفرنسية قامت منذ البداية بتنشيط الوطنية والقومية»(٣)

وإذا كان الفيلسوف الألماني «هردر» Herder (١٧٤٤ - ١٨٠٣) هو أول من أصل فكرة «الأمة» و«الوطن»، وزود الناس بجميع عناصرها، فإن زعيمي التفكير الاجتماعي في عصر الثورة الفرنسية هما «روسو» Rousseau (١٧١٢ - ١٧٧٨) و«مونتسكيو»: الأول وضع «البرنامج» لإنشاء أية سياسية قومية حقيقية في رسالته «تأملات حول الحكومة البولندية» عام ١٧٧٢، وفيها أعتبر أن هدف القانون خلق روح شعبية ذات وعي قومي، وهدف التربية والتعليم المحافظة على الأخلاق والتقاليد القومية حية في قلوب الشعوب.

وفي كتابه الأشهر «العقد الاجتماعي» - Contract social، وضع أساس نشوء المجتمع المدني في الدولة العلمانية الحديثة، وهو الأساس المنطقي لنشوء «الدولة» أو «هيئة السيادة» بتعبير روسو. ففي العقد الاجتماعي ينزل الأفراد عن بعض من حريتهم في سبيل نفعهم جميعًا: «فغاية العقد الاجتماعي هي النفع العام»(٤)

وبموجب «العقد الاجتماعي» عند روسو، وبناء على شروطه، يدخل كل شريك (أي كل مواطن) في علاقة مزدوجة: علاقة مع الأفراد الآخرين تتعين بموجبها الحقوق المدنية، وعلاقة مع هيئة السيادة نفسها (الدولة)، تتحدد بموجبها الحقوق السياسية، وتفرض هذه العلاقة المزدوجة التزامات متبادلة.

إن الميثاق الأساسي في أي نظام اجتماعي لا يقضي على المساواة الطبيعية بل أنه على العكس يقيم مساواة معنوية وشرعية لما استطاعت البيئة الطبيعية أن توجده من تفاوت بين الناس، فيصبحون كلهم متساوين بالعهد الذي عقد فيما بينهم، وبحكم القانون، ولو أن بينهم تفاوتًا في القوة أو في الذكاء وتفوق المواهب.(٥)

أما «مونتسكيو» - Montesquieu (١٦٨٩ - ١٧٥٥) فقد عالج موضوع

«المواطنة» ومفهوم «الوطنية» بالتفصيل في كتابه «روح القوانين» أو الشرائع - Esprit des Lois وسمى حب الوطن والمساواة بالفضيلة السياسية.(٦)

إن مفهوم الوطن يقترن عنده بمفهوم المساواة، المساواة في الحقوق، والمساواة أمام القانون، أو قل «المساواة السياسية»، ولذلك كان حب الوطن أو حب المساواة فضيلة سياسية. أي أن المساواة السياسية بهذا المعنى مقدمة لازمة وشرط ضروري للمساواة الاجتماعية.(٧)

لقد جعل «الوطنية» صفة للدولة وتحديد ذاتي لمواطنيها، وهي على الصعيد القانوني ترادف «الجنسية» - Nationality، وحسب «حنا أرندت» فإن الجنسية هي «الحق في أن يكون لك حقوق» إذ أن جميع من يحملون جنسية دولة معينة هم مواطنوها، بغض النظر عن انتماءاتهم الإثنية أو اللغوية أو الثقافية أو الدينية أو المذهبية، وبصرف النظر عن اتجاهاتهم وميولهم الفكرية والأيديولوجية والسياسية.

ويمكن القول أن الوطنية هي التحديد الأخير لمواطن دولة ما، وهو تحديد لا ينفي أو يلغي عن هذا المواطن انتماءه الأثني أو اللغوي أو الديني أو المذهبي ... ولكنه ينفي أن يكون هذا الانتماء «ما قبل الوطني» هو ما يحدد علاقته بالدولة، ويعين من ثم حقوقه التي هي واجبات الدولة، وواجباته بما هي حقوق الدولة وحقوق المجتمع.

غير أن هذه «الدولة» لم تعد منذ نهاية القرن العشرين - بفعل الضغوط المتزايدة والمتسارعة للعولمة - كيانًا يستنفر الخضوع والتضحية والحب، كما ذهب كل من روسو ومونتسكيو وكتيبة الفلاسفة الاجتماعيين، وإنما أصبحت مكانًا للتفاوض المستمر، حيث يقيس كل شخص بصورة حادة ودائمة ما يقدمه للدولة وما يحصل عليه منها.

هذا من جهة، من جهة أخرى، فقد أدى الضعف البنيوي للدولة، وعدم حمايتها لمواطنيها من فوضى العولمة، إلى اندفاع مجموعات ومناطق عديدة للتحرر منها بالهجرة والتدويل والانفصال، أو على الأقل التلويح بالتهديد بذلك. على أن أخطر ما في الأمر هو انتعاش الانتماء «ما قبل الوطني» من جديد، والذي أصبح يهدد ما بقى من كيان الدولة الوطنية أو القومية الحديثة في الصميم، وتلك هي المرحلة الثالثة للمواطنة، والتي نحن شهودها اليوم .

«فإذا كانت الدولة في شكلها الحديث قد ازدهرت في صورة الدولة الحامية، وفرضت نفسها بوصفها إطارًا للتضامن المؤسسي بين المواطنين: الأغنياء والفقراء، الأصحاء والمرضى، الفاعلين وغير الفاعلين الخ، وبذا حلت محل أنواع التضامن التقليدي «كالأسرة»، فإن التدويل واندفاعاته الأساسية بفعل العولمة، وضع الدولة أمام معضلة شديدة التعقيد، إذ تطلبت حتمية المنافسة، التحلل من أعباء هذا التضامن ومحاباة بعض الفئات والمناطق المحظوظة من البلاد التي تتوافق مع آليات المنافسة: هكذا أثرت «العولمة» على مشروعية الدولة من أعلى ومن أسفل، فماذا يعني الاقتراع الشعبي (الانتخاب) اليوم، بعد أن سقطت الدولة في حمم القيود والقواعد الدولية» [٨]

أضف إلي ذلك أنه في ظل اتجاه الفرد نحو العولمة والعالمية، يتم – في نفس اللحظة – الاتجاه الشديد نحو تحديد الهوية والشخصية. وبينما نجد حياة الفرد تتحول إلى العالمية، نجد الفرد ذاته يسعى جاهدًا لتعريف هويته وشخصيته بطريقة مفتعلة وأكثر حدة عن ذي قبل، وهو ما يعرف اليوم بظاهرة " تنامي الأصوليات الدينية " .

ففي نهاية القرن العشرين، شعر الأفراد والشعوب التي اجتثت جذورها – أو كادت – ولم تعد تجد في «الدولة القومية» إطارًا لا ينازع للأمن والهوية، أنه لم

يعد بمقدورهما الاستثمار في الأيديولوجيات التي تدعى أنها عالمية، أو الإيمان بأنها مصدر أساسي للتضامن والحماية في مواجهة تلاطم أمواج العولمة»(٩)

هكذا نجد أن مفهوم المواطنة، أصبح مفهوما إشكاليا من جديد، وان المواطنة بفعل العولمة تعيش حالة هشة، أو أنها " مواطنة في أزمة " (١٠). والأزمة هي الحالة التي تسبق الانهيار أو العافية، ومن ثم فإن أزمة المواطنة يمكن أن تؤدي إلي انهيار الدول والمجتمعات، فتتقلص وتتراجع إلي أطر أو حدود الجماعة الإثنية والدينية، وإما أن تكتسب العافية فتتسع إلي نطاق إنساني أرحب، خاصة وان العالم يسير في هذا الاتجاه. " فقد اخترقت العولمة مبدأ الإقليم كنطاق جغرافي وفضت الرابطة بين السلطة والمكان "، ولا مناص – حسب علي ليلة – من أن تعمل الدول علي الارتقاء بحالة "المواطنة الديمقراطية"، واستكمالها وتهجينها بأفضل العناصر التي تتيحها العولمة، حتى لا تظل المواطنة باقية في حالة أزمة، أو أن تنهار" .

العولمة واجتياز المناهجية

في كتابه العلامة: "مستقبل الثقافة في مصر" عام ١٩٣٨، كشف طه حسين (١٨٨٩ – ١٩٧٣) بحرفية عالية، عن وشائج القربى بين التعليم والثقافة والمواطنة، علي مر العصور. ورغم من أن القضية المحورية للكتاب قد تمحورت حول التعليم وآلياته وكيفية النهوض به، فقد عنون كتابه بـ "مستقبل الثقافة"، ليؤكد أن وظيفة التعليم هي إعداد الفرد ليكون مواطنا مثقفا، ويتعامل بوعي مع ثقافة العصر وتحدياته وآفاقه، أي عصر .... فما هي طبيعه العصر الذي نعيشه اليوم ؟ وأية ثقافة نريدها من تعليمنا الحالي، أو المأمول ؟

هناك قول لاتيني مأثور هو: «للكلمة قوة الفعل» ... verba valent usu ... لا ينطبق قدر انطباقه اليوم على لفظة - Globalization - التي ترجمت إلى «العولمة» في عالمنا العربي، رغم أن الأقرب إلى الدقة اللغوية مفردة أخرى

هي «الكوكبية»، ذلك أن «لفظ الكوكبية» Globalization مشتق من اللفظ اللاتيني -Globus- أي كوكب الأرض. ومن ثم فإن الكوكبية تعني التعامل مع الأرض على أنها وحدة غير مجزأة. وكان تيار دي شردان هو أول من تنبأ بالكوكبية. يقول في كتابه «بناء الأرض»: «إن عصر الأمم قد ولى ومضى، والمهمة الملقاة علينا الآن، إذا تجنبنا الفناء، هي أن نبني الأرض». وأفضت هذه العبارة إلى التعامل مع الأرض على أنها تمثل حضارة واحدة».(١١)

من هنا فإن استخدامنا للفظة «العولمة»، والتي سبق وأجازها مجمع اللغة العربية بالقاهرة، نقصد به كوكب الأرض أو الكوكبية، وليس «الكونية»، -Universalism، من الكون، أو «العالمية» Mondialisme- وهو ترجمة للمصطلح في صورته الفرنسية، وذلك منعًا للبس أو الخلط. ولأن المصطلحات النظرية لا تصف كميات دقيقة يمكن تدوينها وضبطها في صيغ رياضية، وإنما هي تعبير عما يسمعه الناس فيها أو يريدون سماعه فيها، فإنه من الطبيعي أن يتفاوت فهم الأفراد للفظة «العولمة»، ومضامينها المختلفة، وبالتالي يصعب حصرها في تعريف واحد مهما اتصف هذا التعريف بالشمول والدقة.

أبرز تعريفات العولمة – Globalization، تدور حول فكرة " دمج العالم " في نسق واحد يشمل كل المجالات، ويجمع أطراف الكرة الأرضية في مجتمع عالمي واحد، فالعولمة هي: «كل المستجدات والتطورات التي تسعى بقصد أو من دون قصد إلى دمج سكان العالم في مجتمع واحد» (مالكوم واترز). وهي «اتجاه تاريخي نحو انكماش العالم وزيادة وعي الأفراد والمجتمعات بهذا الانكماش» (رونالد روبرتسون). وهي «مرحلة من مراحل بروز وتطور الحداثة، تتكثف فيها العلاقات الاجتماعية على الصعيد العالمي» (انتوني جيدنز). وهي «ترتبط شرطيًا بكل المستجدات خصوصًا المستجدات الاقتصادية التي تدفع في اتجاه تراجع حاد في الحدود الجغرافية والثقافية والاجتماعية القائمة حاليًا» (كينشي أوهماي).

وهو ما أدي إلي ثورة جديدة في مجال الوعي الإنساني :" إذ إن الانتقال من مجتمع الصناعة إلى مجتمع ما بعد الصناعة (أو المعلومات) – كما يقول أستاذنا السيد يسين – قد ولد نوعاً جديداً من " الوعي" يمكن أن نطلق عليه " الوعي الكوني" الذي يتجاوز كل أنواع الوعي السابقة: الوعي الوطني بكل تعريفاته من وعي اجتماعي، ووعي طبقي، ووعي قومي؛ هذا الوعي الكوني سيفرز قيماً إنسانية عامة فـ الكونية هي روح القرن الحادي والعشرين، ومما يؤكد ذلك أن تنمية شبكات المعلومات الكونية باستخدام الكمبيوتر وكذلك الأقمار الصناعية ستعمق التواصل والتفاهم بين الشعوب المختلفة، مما من شأنه أن يتجاوز المصالح القومية، والمصالح الأخرى المتباينة. من ناحية أخرى فإن الأزمات الكونية المتعلقة بنقص موارد الطبيعة وتدمير البيئة الطبيعية والانفجار السكاني والفجوات الاقتصادية العميقة في العالم، ستولد حلولاً جماعية،إذ لا تستطيع دولة بمفردها أو مجموعة دول مهما عظم شأنها أن تتصدي وحدها للمشكلات الكونية، وهو ما أثبتته الأزمة الاقتصادية العالمية الأخيرة عام ٢٠٠٨.

الأهم من ذلك، هو أن دمج العالم وإلغاء حدوده الجغرافية، لم يكن ممكنا دون إلغاء الحدود العقلية والمعرفية أولا، والتي درجنا عليها منذ ديكارت والحداثة الغربية بدءا من القرن السابع عشر، وأسفرت عن تقسيم المعارف والعلوم إلى علوم طبيعية وعلوم الإنسانية، وإلي التخصص الشديد وتعدد المناهج العلمية وتباعدها.

لذلك تسعي برامج التعليم ومناهجه في العالم اليوم إلي "اجتياز المناهجية" disciplinarily Trans من أجل إعادة تشكيل الوعي الإنساني وصياغته من جديد ، ليواكب الثقافة الإنسانية الكوكبية – Globalization الصاعدة، وتفتح آفاقًا جديدة له في الألفية الثالثة ... إنها باختصار مساهمة جادة في استعادة

التوازن المفقود بين العقل الإنساني وتكامل المعرفة ووحدتها [12] ..... وبين ما خاص وما هو كوني، وما هو وطني وما هو عالمي.

ويعد العام ١٩٩٤ عاما فاصلا، بالنسبة لموضوعنا، حيث تبنت مجموعة من الفلاسفة والعلماء والتربويين والأدباء والفنانين، من معظم أرجاء العالم، ومن بينهم الشاعر العربي الكبير "أدونيس"، ميثاقًا بعنوان: "العبر مناهجية"، يعتبره العديد من الباحثين في العالم اليوم، بمثابة المكافئ لإعلان حقوق الإنسان والمواطن الذي جاءت به الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩، في المجال الفكري والروحي.

الهدف من هذا الميثاق، إعطاء توجه مشترك للمناهج والمعارف والعلوم، ومحورتها حول حاجات الإنسان وتطلعاته، بتطوير رؤية جديدة للواقع ستصبح قاعدة للعمل الإنساني، في سبيل التحول التدريجي نحو أنموذج جديد - Paradigm ينطوي بدوره على مفاهيم وقيم جديدة.

وتتلخص هذه المفاهيم، حسب بسراب نيكولسكو، في: التحول عن العقلانية المفرطة إلى الحدس والكشف، عن التحليل إلى التركيب، عن الاختزال إلى التكامل، عن التفكير الخطي إلى التفكير اللولبي، عن الإمعان في التخصص إلى اجتياز المناهجية، وعن مراكمة المعلومات إلى المعرفة كوظيفة وجودية. وليس القصد استبدال مفهوم جديد بمفهوم قديم، بقدر ما هو التحول عن التشديد المفرط على أحد المفهومين إلى توازن أعظم بينهما.

وهكذا فإن اجتياز المناهجية هي دعوة لبعث القدرة على التفكير التكاملي، وهي تقودنا إلى التأسيس المنهجي للحوار بين ثقافتي ما بعد الحداثة - Postmodernism وبين الحقول المعرفية المختلفة.

وقد أسهم في بلورة هذا الاتجاه الجديد، ومنذ ثلاثة عقود تقريبا، نخبة من أبــرز العلماء، وهم: "جان بياجيه"، "إدجار موران"، "اريك نيتش" و"بسراب نيكولسكو". وهذا الأخير يعيد اليوم اكتشاف مصطلح "اجتياز المناهجية"، وتأصــيله كــسياق مضاد لفكرة "موت الإنسان" و"نهاية التاريخ" و"صــدام الحــضارات"، ولحــسم الصراع بين الكوننة والخصخصة، ومن هنا تكمن أهميته وأهمية التركيز علــى مؤلفه الأساسي " العبر مناهجية " أو بالأحرى "اجتيــاز المناهجيــة" فــي هــذه الورقة.

وبسراب نيكولسكو – Basarab Nicolescu عالم وابستمولوجي فرنسي مــن أصل روماني، يشرف على المركز الدولي للأبحاث والدراســات لـــــ " العبــر مناهجية" – Transdisciplinarity[13] ويعمل في المركــز الــوطني للبحــث العلمي في فرنسا ويدرس في جامعة باريس السادسة. له مؤلفــات عديــدة [14] تعتبر شهادة حية عن نشاطه، حيث أنه متخصص في دراسة القسيمات الأوليــة للفيزياء النظرية (الكوانتية)، ومهموم في الوقت نفسه بعلم تاريخ الأفكار، وبحث العلاقة بين العلم والفن والتراث المنقول، وتشييد الجسور بين المناهج وعبرهــا وما يجتازها، مذكرًا بأن مصطلح "اجتياز المناهجية" من ابتكار "جان بياجيه" – Jean Piaget عام ١٩٧٠ [15].

بيد أن "نيكولسكو – يستخدم البادئة اللاتينيــة – Trans، اســتخدامًا مراوغًــا، وحسب لالاند – Laland: "فإن – Trans، وتعني "عبر" (من خــلال، فيمــا يتعدى) بادئة كثيرة الاستعمال لدى الفلاسفة المعاصرين، لابتكار ألفــاظ جديــدة تقابل مفهومًا بما يتعداه ويتخطاه، وهذا التخطي يمكن فهمه، من جهــة أخــرى، بمعان شتى"[16]، وتشير هذه اللفظة عند نيكولسكو إلى ما هو، في آن معًا: بــين المناهج وعبرها، وفيما يتعدى كل منها على حدة، وغايتها فهم العالم الحاضــر، الذي صار فيه توحيد المعرفة الإنسانية إلزامًا يتاخم الضرورة القدرية، وعليــه تتوقف نجاة الإنسانية كنوع.

كما أنه يميز بين المعاني التالية: تجاوز" و"خرق" و"عبر" و"من خلال"، ويربط بينها جميعًا في الوقت نفسه، كدلالات متواشجة للفظة - Trans. وعلى سبيل المثال، يستخدم كلمة "خرق" Trans " بالمعنى القانوني والحقوقي عند القانونيين، والتي تشير إلى انتهاك القانون أو النظام، وكأن - Transdisciplinarity تعادل خرقًا معممًا لفتح فضاء غير محدود من الحرية والمعرفة.

من هنا آثرنا ترجمة مصطلح - Transdisciplinarity بتصرف إلى "اجتياز المناهجية "وليس" عبر مناهجية" وهي الترجمة العربية المتداولة لكتابه العمدة، لأنها تشمل كل هذه المعاني تقريبًا وتتخطاها في الوقت نفسه، فضلاً عن أنها أقرب إلى الدقة اللغوية والدلالية للكتاب ومضمونه.

وفي معاجم اللغة العربية "جاز الموضع سلكه وسار فيه، يجوز جوزًا وأجازه خلّفه وقطعه، واجتاز سلك وجاوز الشيء إلى غيره تجاوزه بمعنى أي جاوزه ... وأجاز له أي سوغ له ذلك. والجوز فارسي معرب، الوحدة جوزة والجمع جوزات."

أضف إلى ذلك أن لفظة "اجتياز" في اللغة العربية ترتبط بمجابهة الصعاب والعقبات والتحديات، وتخطي الحدود والجسور والحواجز، كما أنها تفيد معنى الإنجاز والترقي، وهو ما يعنيه نيكولسكو بالضبط: وحسب تعبيره، فإن: " اجتياز المناهجية ما كان له أن يتم إلا بفضل وجود المناهج أولاً، وأن البشرية احتاجت قرونًا حتى تراكم من المعارف والمناهج ما يكفي حتى تجتازها" ... وفي موضع آخر يقول: "إنها علم وفن اكتشاف" المعابر" بين الكائنات والأشياء ".(17)

يقترح " بسراب نيكولسكو " اكتشاف روابط اجتماعية جديدة، عن طريق إيجاد

"معابر" لأن غياب هذه المعابر بين الكائنات والأشياء ينفي إمكانية قيام حوار حقيقي بين أمم الأرض في عصر العولمة. ولإنشاء معابر كتلك يجب إنجاز ثورة حقيقية (في التعليم) وللفطنة قادرة على فتح معابر بين الطبيعة والكيان الداخلي، الفطنة التي قوامها الوجدان، مما يوجب إضفاء بعد شعري للوجود.

إن اجتياز المناهجية يقود إلى سمة جديدة هي التسامح، حيث أن الاختلاف والتعدد هو الأصل والأساس، وهو " ينتج عن تبين وجود أفكار وحقائق مختلفة عن المبادئ الأساسية " (18) مما يعني أن هذه المبادئ ليست مطلقة وإنما نسبية تقبل التعديل والتطوير والتغيير.

ويؤكد نيكولسكو على أن نقل أو ترجمة ثقافة إلى أخرى أمر غير ممكن، رغم ثورة الاتصالات والمعلومات، مما يؤكد أن الاختلاف والتباين والتفرد والتمايز والأصالة والخصوصية لا يمكن دمجها أو ذوبانها وتلاشيها في وحدة معنى أو وحدة مبني، وذلك لأن "الثقافة ناتجة عن الصمت بين الكلمات، وهذا الصمت غير قابل للترجمة" (١٩). صحيح أن الحداثة أدت إلى تقارب الثقافات المتنوعة، كما أدت التعددية الثقافية إلى اكتشاف ثقافتنا بشكل أفضل، وشجعت ثورة الاتصالات على ظهور الثقافة البينية – intercultural، لكن كل ذلك لم يزد عن كونه تمهيدًا أو مدخلاً أوليًا إلى اجتياز للثقافة – Tran cultural الذي يعني "انفتاح كافة الثقافات على ما يجتازها ويتخطاها" (٢٠). واجتياز الثقافة هو ثقافة المكان بلا مكان، فضاء الصمت، وهكذا فإن "نواة الصمت هذه تبدو لنا وكأنما لا معرفة، لأنها عمق المعرفة وجوهرها" (٢١) ولا يمكن التعبير عن الصمت بلغة الكلمات، وإنما بلغة من طبيعة مختلفة يسميها نيكولسكو "عبر لغة" – trans-language.

وعبر اللغة هو لغة تلقائية مباغتة، تنبه آني، حدث مرتبط باللحظة الحاضرة التي هي الزمن الحي. "اللحظة الحاضرة"، تحديدًا، هي لا زمن non-temps،

اختبار للعلاقة بين الذات والموضوع، وهي بذلك تنطوي كمونيًا على الماضي والمستقبل، كلية دفق المعلومات الذي يجتاز مستويات الواقع وكلية دفق الوعي الذي يجتاز مستويات الإدراك" (٢٢).

هذا من جهة، من جهة أخري يربط نيكولسكو بين الثقافة والدين، وذلك من خلال طرحه لمشكلة "المطلق" أو "المقدس"، والتي "لا يمكن تفاديها في كل مقترب عقلاني للمعرفة" (٢٣) وهو يستعير تحديد مرسيا إلياد لـ "المقدس"، الذي يقول: "إنه .. اختبار واقع ومنبع وعي الوجود في العالم" (٢٤). والمقدس بما أنه كذلك، لا يقبل الاختزال، لأنه بالفعل العنصر الجوهري في بنيان الوعي، وليس مجرد شوط في تاريخ الوعي" (٢٥).

إن المقدس عند نيكولسكو هو "اجتياز مناهجي"، لأنه نطاق مقاومة بالنسبة إلى مستويات الواقع والإدراك، وهو، وإن كان غيبًا بالنسبة لها، إلا أنه يربط فيما بينها بوصفه ثالثًا مرفوعًا. فالمقدس، باعتباره مسألة مفتوحة على تعددية الإجابات (والأديان والمعتقدات)، هو مصدر موقف عبر ديني، وحسب قوله "فإن صراع الحضارات لن يقع إذا وجد الموقفان العبر ثقافي والعبر ديني مكانهما الصحيح في الحداثة" (٢٦).

من هنا لابد من البحث عن "نمط جديد من التربية (والتعليم والتعلم) يأخذ في الحسبان أبعاد الكائن البشري كلها"(٢٧) وهو يتأسس عنده على أربعة أركان هي:

١ – تعلمُ المعرفة للتمييز بين الواقعي والوهمي

٢ – تعلم الفعل، أي تحصيل مهنة قادرة على التواصل مع المهن الأخرى، وهو يعني عنده تعلم "الإبداع".

٣ – تعلُّم الحياة السوية، الأمر الذي يعني الانفتاح والاحترام والتسامح.

٤ – تعلم الوجود باكتشاف التناغم والتنافر بين حياتنا الفردية والاجتماعية.

وهذه الأركان الأربعة ترتبط فيما بينها، وفق اجتياز المناهجية، بما يمكن تسميته عبر علاقة- trans-relation. والتربية القابلة للحياة "لا يمكن أن تكون إلا تربية متكاملة للإنسان ... تخاطب الكلية المفتوحة للكائن البشري، وليس مكونًا واحدًا من مكوناته"(٢٨) أي أنها تربية دائمة طوال الحياة.

وعلى ذلك، فإن هدف النمط الجديد من التربية ليس هو تجنب صراع الحضارات فحسب، وإنما إجراء تغييرات جذرية في العقلية والمسلك الاجتماعي، وهي مسؤولية كل فرد تجاه ذاته. ولكن "على البني الاجتماعية أن تخلق الشروط لكي تستطيع هذه المسؤولية أن تنفتح فيها وتمارس" (٢٩) وبالتالي تظهر حاجة ماسة إلى شكل جديد للنزعة الإنسانية - Humanism يمكن أن "يوفر لكل كائن بشري القدرة القصوى على التنمية الثقافية والروحية" (٣٠) يطلق عليه "العبر إنسانية" - Tran humanism.

وتختص العبر إنسانية ببحث الحالة الطبيعية للإنسان - الإنسان الذي يتجاوز ذاته، وذلك بالبحث عما هو "بين"، و"عبر" trans، وفيما يتعدى الكائنات البشرية" (٣١).

كما يربط نيكولسكو بين "الأمة" Nation و"الطبيعة" Nature و"الجنسية" Nationality، من خلال الجذر اللغوي المشترك لها، ويقول "إن الاعتراف بالأرض كوطن رحمي - matricielle هو واحد من إلزامات اجتياز المناهجية. لكل كائن بشري الحق في جنسيته، لكنه في الوقت نفسه (وفي عصر العولمة) كائن عبر وطني" (٣٢)

ويمكن للعبر وطني إزالة أسس التمييز الممثلة في الأنانية القومية والدينية والطائفية، ومنع الحروب والاستغلال والاستعباد، وبالتالي منع انتهاك كرامة الإنسان. "على هذا الأمل وعلى هذا الرجاء تنوى اجتياز المناهجية أن تشهد"(٣٣).

الهوامش والمراجع

١ - عوض (لويس): ثورة الفكر في عصر النهضة الأوربية، مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٨٧، ص - ١٠٤.

٢ - هويزنجا (يوهان): أعلام وأفكار، ترجمة: عبد العزيز توفيق جاويد، مراجعة: د. زكي نجيب محمود، الألف كتاب الثاني الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩، ص - ١٥٥ و١٥٦.

٣ - المرجع نفسه ص-١٥٦ .

٤ - روسو (جان جاك): العقد الاجتماعي أو مبادئ القانون السياسي، ترجمة: بولس غانم، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت، ١٩٧٢، ص - ١٢.

٥ - المرجع نفسه: ص ٣٣و ٣٦.

٦ - مونتسيكو: روح الشرائع، ترجمة: عادل زعيتر، دار المعارف بمصر، ١٩٥٣، المجلد الأول، الجزء الأول، ص - ٦.

٧ - المرجع نفسه: ص - ١٦، ١٧.

٨ - ديفارج (فيليب مورو): العولمة، ترجمة: كمال السيد، شركة الخدمات التعليمية (علي الشلقاني) بالتعاون مع المركز الثقافي الفرنسي بالقاهرة، مطابع الأهرام التجارية، ٢٠٠١، ص ٦٩.

٩ - المرجع نفسه، ص - ٩٦.

١٠ - ليلة (علي): " المجتمع المدني العربي، قضايا المواطنة وحقوق الإنسان "، مكتبة الأنجلو المصرية ٢٠٠٧ .

١١ - وهبه (مراد): ابستمولوجيا الكوكبية، ضمن أبحاث المؤتمر الدولي الرابع "حضارة واحدة وثقافات متعددة"، القاهرة - ديسمبر ٢٠٠٠، الجمعية الدولية لابن رشيد والتنوير، المحرران: مراد وهبه ومنى أبو سنة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢، ص - ٦.

١٢ - عبد الله (عصام): علم تاريخ الأفكار، مركز زايد للتنسيق والمتابعة، دولة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٢.

13 - International center of Transdisciplinary Research

(CIRET) http://perso.club-internet. Fr/nicol/ciret /

باللغات: الفرنسية والإنجليزية والبرتغالية والأسبانية.

١٤ عن مؤلفاته: نحن والتقسيم والعالم، الإنسان ومعنى الكون: مقالة في يعقوب بوهمه ونظريات شعرية العلم يواجه تخـوم المعرفة (وثائق ندوة البندقيـة المنعقدة بمبادرة من اليونسكو في مايو ١٩٨٦) وقام بترجمته محمد حـسن إبراهيم. منشورات وزارة الثقافة بدمشق ١٩٩٤، وبيان العبـر مناهجيـة، تقديم أدونيس، ترجمة: ديمتري أفييرينوس، دار مكتبـة أيـزيس، دمـشق ٢٠٠٠، وهو الكتاب العمدة بالنسبة لنيكولسكو والذي أعتمـدنا عليـه فـي هـذا البحـث، ويشتمـل على مجموعة من الدراسات الجادة نشرت تباعًا في مجلة "معابر" الإلكترونية التي تصدر باللغـة العربيـة فـي سـوريا. megs.Com.http://maaber٥٠ منها مـستويات التعقيـد ومـستويات الواقع، العدد الأول. العبر مناهجية والتعقيد .. مستويات الواقـع كمـصدر لعدم التعين، العدد السابع. العلوم المضبوطة: تفاعلها مع العلوم الإنـسانية ودوره في المجتمع، العدد العاشر.

15 - Jean Piaget: in L'interdisciplinarité-Problémes O'enseignement et de recherche dans les universités, OCDE, Paris, 1972.

١٦- ندريه لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليـل، تعهـده وأشرف عليه أحمد عويدات، منشورات عويدات بيروت - بـاريس ط ٢، ٢٠٠١ (ثلاثة أجزاء)، الجزء الثالث (R - Z) ص - ١٤٧١.

١٧- يكولسكو (ب): بيان العبر مناهجية، ص - ١٠٩.

١٨ - المرجع نفسه: ص - ١٤٣.

١٩ - المرجع نفسه: ص - ١٢٣.

٢٠ - المرجع نفسه: ص - ١٢٧.

٢١ - المرجع نفسه: ص - ١٢٨.

٢٢ - المرجع نفسه: ص - ١٢٩ و١٣٠.

٢٣ - المرجع نفسه: ص - ١٤٧.

٢٤ - المرجع نفسه: ص: ١٤

٢٥ - المرجع نفسه: ص - ١٤٨

٢٦ - المرجع نفسه: ص - ١٥١.

٢٧ - المرجع نفسه: ص - ١٥٣.

٢٨ - المرجع نفسه: ص - ١٥٩.

٢٩ - المرجع نفسه: ص - ١٦٨.

٣٠ - المرجع نفسه: ص - ١٦٨.

٣١ - المرجع نفسه: ص - ١٦٨.

٣٢ - المرجع نفسه: ص - ١٦٩.

٣٣ - المرجع نفسه: ص - ١٦٩.

تعليم جديد لعصر جديد

الأستاذ/ راجي عنايت

١- المفاتيح القديمة، لا تفتح الأبواب الجديدة

عند البحث عن حلول عملية لحل المشاكل الراهنة في مصر، وعن الأسس التي يجب أن تقوم عليها عمليات إعادة البناء في مختلف المجالات، من الطبيعي أن يفشل الأغبياء، وأن يحجم المستفيدون من الأوضاع الحالية ومن تناقضاتها، وأن يعجز ذوي الخبرة المحدودة والمعرفة القليلة.. لكن الذي لا يراه الناس معقولا، هو أن يفشل الأذكياء المخلصون !!

٢- ما هو الجديد في حياة البشر، الذي يقود إلى فشل الأذكياء؟

الجديد هو أن الجنس البشري يمضي إلى حياة تختلف اختلافا تاما عن الحياة التي عرفها على مدى عشرة آلاف سنة (هي عمر عصر الزراعة)، وحوالي ٣٠٠ سنة (هي عمر عصر الصناعة).. هذا هو الجديد، غير المسبوق.. نحن نمضي إلى نسق جديد في حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.. وإلى قيم ومبادئ وأسس وعقائد جديدة غير التي عرفناها في عصري الزراعة والصناعة..

والأذكياء الذين أحجموا عن اكتشاف هذه الحياة الجديدة، أو عجزوا عن التوصل إلى فهمها، هم الذين يفشلون.

ويأتي الفشل من اعتماد أولئك الأذكياء على خبراتهم النابعة من حياة البشر في الحضارات الزراعية والصناعية السابقة، في محاولة التعامل مع حقائق الحياة الجديدة للبشر وهذا أشبه ما يكون بمحاولة الشخص فتح باب بيته الجديد، الذي انتقل إليه حديثا، بمفتاح البيت القديم الذي كان يسكنه !.. وهو يحاول أن يرجع

فشله في فتح الباب إلى أسباب يتعلّل بها، غير السبب الحقيقي الوحيد !. لا أدري لماذا أشعر أن مئات الخبراء الأذكياء، الذين تضمّهم المؤتمرات السياسية، ونتابع حواراتهم في الإذاعة وعلى شاشة التلفزيون، يمسكون بأيديهم مجموعة من المفاتيح القديمة يحاولون بها ـ دون نجاح ـ فتح الأبواب الجديدة للحياة في مجتمع المعلومات

٣- بماذا نبدأ؟

برصد المستقبل كما هو، أم بالحديث عن أحلامنا وآمالنا؟، المسألة في تطلعنا إلى الغد تكون أشبه ما تكون بموضوع الأرصاد الجوية. هناك فارق بين أن نعتمد على القراءة العلمية لرجال الأرصاد الجوية، بالنسبة لأحوال الطقس غدا، حتّى نستعد لمواجهته بما يلزم، وبين أن نتمنّى أن يجيء الطقس لطيفا، أو دافئا، وفقا لمصالحنا. نحن نتابع تقارير الأرصاد لكي نستعد للغد بما يناسبه، سواء أحببنا ما يأتي به أم لا.. وهذا هو حالنا مع التفكير المستقبلي والرؤية المستقبلية، مع فارق أنّه في الحالة الأخيرة، يكون للأحلام دورها النسبي، في الترتيب المناسب.

٤- منظور عين الطائر

رغم قوّة التغيّرات، وغرابة المستجدّات، استطاعت قلة من الريادات المستقبلية أن تخرج من قبضة الخريطة المرسومة على المخّ البشري، والمسيطرة على مسار تفكيره، وأن تصل إلى فهم حقيقة وحجم التغيّرات الطارئة، ومداها..عرفت انعكاساتها على حياتنا الآتية في جميع مجالاتها، التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية. بفضل طبيعة فكرها الابتكاري، استطاعت هذه القلّة في شرق العالم وغربه، أن ترتفع فوق الإدراك المباشر، لكي ترى أحداث اليوم من منظور عين الطائر، وسط السياق التاريخي للتطوّر البشري.

جوهر هذه الرؤية الثاقبة، قاد إلى نظرة للتاريخ البشري تتجاوز تاريخ الممالك والحروب، وسير الملوك والرؤساء، وتقوم على فهم الموجات الحضارية الكبرى، أو الأنماط الأساسية التي تعاقبت على نسق حياة البشر، منذ أن عاشوا معا في جماعات مستقرّة. وكان تركيزهم على ثلاث موجات حضارية كبرى، هي:

* عصر الزراعة.
* عصر الصناعة.
* عصر المعلومات ، الذي ما زلنا نعيش بداياته الأولى.

أهمّ ما في تلك الرؤية المستقبلية، هو اكتشاف أن التكنولوجيا الأساسية، المحددة لنوع العمل السائد في عصر ما، هي ما يحدد لذلك المجتمع معظم أوضاعه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.. وهي التي ترسى أسس القيم والمبادئ والعقائد التي يأخذ بها ذلك المجتمع.

٥- التعليم على مرّ العصور

٥-١ من القنص إلى الزراعة

نشأت أول موجة حضاري كبرى عندما انتقل الإنسان من القنص والرعي، وتعلّم أن يزرع، وينتظر حتّى يجني ثمار ما زرع.. أي عندما قام المجتمع الزراعي، والذي استمر على وجه الأرض لأكثر من عشرة آلاف سنة.. ومع كل الاختلافات بين البشر الذين عمّروا مصر وبابل، والصين والهند، وو اليونان وأمريكا الجنوبية..مع كل التباين في العقائد السماوية وغير السماوية التي أخذت بها هذه الشعوب، فإن أسس المجتمع الزراعي ظلّت هي السائدة..

سنجد نفس الأسرة الكبيرة التي تعمل كوحدة إنتاجية استهلاكية واحدة، وسنجد السيادة الأبوية للأسرة والمجتمع، وارتباط الإنسان بالطبقة التي ولد لكي يجد

نفسه فردا فيها.. سنجد نفس علاقة الإنسان بالأرض التي ولد عليها، ونفس العلاقة بين الحاكم والمحكوم.

كان الطفل في المجتمع الزراعي يشبّ في قرية بطيئة التغيير، مقيما تصوّره للواقع وفقا للصور التي يتلقّاها من مصادر محدودة ضعيفة، معلّم القرية أو رجل الدين (الكتّاب عندنا أخيرا)، أو رأس القرية، وأساسا يتلقّاها من عائلته.. القليل جدا من أهل القرية هو من أتيح له أن يرى مدينة أخرى.. والنتيجة، أن صورة العالم التي يكوّنها الطفل في القرية، كانت محدودة وضيّقة إلى أبعد حدّ.

٥-٢ الزلزال الكبير..

ثم حدث الزلزال الكبير في حياة البشر.. مع اختراع الآلة البخارية، وبداية التحوّل من حياة الزراعة إلى حياة الصناعة.

تغيّرت أسس التي قامت عليها المجتمعات الزراعية، ونشأت أسس جديدة نابعة من طبيعة العمل الصناعي..الأسرة الكبيرة التي عرفها المجتمع الزراعي تحولت إلى أسرة صغيرة، من أبوين وثلاثة أبناء على الأكثر، حتّى يسهل عليها أن تغيّر موقعها وفقا لتغير موقع العمل الصناعي.. ومع ظهور الطاقة الميكانيكية، ثم الكهرو-ميكانيكية، ممّا أتاح الإنتاج على نطاق واسع للغاية، ومن ثمّ استهلاك مناظر، ثم قيام السوق بمعناها المعاصر للربط بين الإنتاج والاستهلاك.

كذلك انتزعت من الأسرة الزراعية الكبيرة واجباتها التقليدية، كالتعليم والتمريض ورعاية المسنين والعاجزين، وأوكلت إلى مؤسسات متخصصة تتولاّها. ونتيجة لتعقّد الحياة الجديدة وتضخّم عملية اتخاذ القرار، قام شكل جديد للممارسة السياسية، هو ديمقراطية التمثيل النيابي ، بالإضافة إلى هذا كلّه، نشأت مبادئ وعقائد اقتضتها الحياة الصناعية، كالتوحيد القياسي أو النمطية،

والمركزية، والتركيز الشديد في مناطق الإنتاج الصناعي والخدمات الملحقة بها، والتزامن الشديد الذي تقتضيه العمليات الصناعية، والتخصص الشديد في العلوم والإنتاج والخدمات.

لقد حاول عصر الصناعة أن يحيل البشر إلى آحاد متطابقة، يسهل تشغيلها على خطوط التجميع وفي المكاتب، ويمكن دائما التعامل معها والتنبؤ بردود فعلها. وقد نجح في هذا إلى حدّ كبير، رغم تناقضه مع الطبيعة البشرية، ومن المؤسسات التي اعتمدت عليها الحياة الصناعية، المؤسسة التعليمية الجماهيرية، التي أبدعها فكر عصر الصناعة.

٥-٣ المدرسة - المصنع

التعليم الذي عرفناه، والذي مازال مأخوذا به في كثير من المجتمعات، كان مصممًا لخدمة اقتصاد عصر الصناعة، وطبيعة العمل فيه. فمع خروج معظم العمل من الحقل والبيت، كان من الضروري إعداد الأبناء للعمل في المصنع. وقد تمخّض هذا عن هيكل مركزي آخر من هياكل المجتمع الصناعي، ألا وهو التعليم الجماعي، أو الجماهيري. و**أقيمت المدارس على شكل مصانع تنتج التلاميذ**. وكانت مهمة التعليم العام الجماعي أن يلقّن التلاميذ أساسيات القراءة والكتابة والحساب، وشيئا من التاريخ والموضوعات الأخرى. على اعتبار أن هذا هو غاية ما يحتاجه الإنسان ليصبح قادرا على نوع ومستوى العمل السائد في المصنع أو المكتب.

لكن خلف هذا المنهج الظاهر، كان هناك منهج خفي أكثر أهمّية، ذلك المنهج الخفي تضمّن ـــ وما يزال ـــ في معظم المجتمعات، ثلاثة دروس هامّة:

- التدريب على الالتزام بالمواعيد.
- طاعة الرئيس.
- التعوّد على العمل المتكرّر.

فالعمل في المصنع يتطلّب من العمّال أشياء لم يكن يعرفها العامل الزراعي.. يتطلّب عمّالا يصلون إلى عملهم في الوقت المحدّد، خصوصا أولئك الذين يعملون على خطوط التجميع. كما يتطلّب عمّالا يتلقّون التعليمات من رؤسائهم، وفقا للتسلسل الوظيفي، فيطيعونها دون تساؤل أو استفسار. ويحتاج إلى رجال ونساء على استعداد للعمل كعبيد للآلة أو المكتب، يقومون بالعمل المتكرّر، كلّ يوم، على مدار حياتهم، دون احتجاج أو تذمّر.

٥-٤ التعليم النمطي الجماهيري

وهكذا، شاع التعليم النمطي الجماهيري، الذي عرفناه، وما زلنا نأخذ به حتّى اليوم، والذي يستهدف:

- تعويد التلاميذ على العمل المتكرّر، كوسيلة للاستيعاب. وتقسيم المعارف إلى جزئيات متفرّقة، يتلقّاها التلميذ واحدة بعد الأخرى، دون أن يطلب منه ـ أو يتاح له ـ الربط بينها، للتوصّل إلى الكلّيات. وخضوع التلميذ لآلية تلقّي المعلومات، ورفض أيّ محاولة من جانبه للخروج عن هذه الآلية، أو ابتكار سبيل آخر للوصول إلى المعلومات.

- تعويد التلميذ على طاعة الرؤساء، ابتداء من زميله مسئول الفصل (الألفة)، إلى أستاذه ومعلمه، إلى ناظر المدرسة.. وتعويده على تنفيذ الأوامر الصادرة إليه، دون السماح له بمناقشتها.

- تعويد التلاميذ على الانضباط زمنيا، من خلال برنامج العمل اليومي، الذي يبدأ بجرس، ثمّ حصّة، ثمّ جرس، ثم راحة.. وهكذا حتّى نهاية اليوم الدراسي. هذا، بالإضافة إلى التوقيتات العامة، التي ترسّخ النمطية عند التلاميذ، مثل طابور الصباح، وتحيّة العلم، والنشيد الجماعي.

٥-٥ المخطط الخفي

ظل هذا هو التعليم الأمثل على امتداد ما يزيد عن قرنين من عمر عصر الصناعة. وإذا كان هذا التعليم قد شاع في المجتمعات الصناعية لفائدته في إعداد العمالة اللازمة للعمل الصناعي، فإنّه قد شاع عندنا، وعند غيرنا من الدول التي خضعت لاستعمار الدول الصناعية، نتيجة لرغبة المستعمر في فرض نظمه على الشعوب التي يستعمرها، حتّى يسهل عليه تحقيق الفائدة الأكبر من استعماره.

عندنا، وفي الكثير من الدول العربية، قامت خبرات رجال التعليم على هذا النوع من التعليم، باعتباره الشكل الطبيعي المقبول للعملية التعليمية. ولا أعتقد أن أحد من أقطاب التعليم في مصر كان يدرك الأهداف الحقيقية للتعليم الجماهيري الذي فرضه عصر الصناعة. وإنصافا لهم، نقول أن الكثير من كبار رجال التعليم في الدول الصناعية المتطوّرة، لم يكونوا يدركون المخطط الخفي الذي قام عليه ذلك التعليم.

كالعادة، جرى اكتشاف هذا، عندما تلاحقت موجات ثورة المعلومات، في النصف الثاني من القرن الماضي. لقد اكتشف المفكّرون والخبراء أشياء كثيرة.. اكتشفوا أن النظم الإدارية لعصر الصناعة لم تعد نافعة، وكذلك نظام الديمقراطية النيابية، والاقتصاد الصناعي بشقيه الاشتراكي والرأسمالي، والتعليم النمطي الجماهيري، والإعلام الجماهيري.. اكتشفوا ذلك عند مراقبة تدهور الأداء المتواصل للأنظمة التي كانت تنجح دائما، والهبوط الذي لا يتوقّف في النمو، ممّا يقتضي سرعة البحث عن سرّ هذا التحوّل.

٦- حياة جديدة للبشر

بفضل مجموعة من المفكرين والعلماء ــ من الشرق والغرب ــ أمكن الوصول إلى رؤية شاملة لمستقبل حياة جديدة للبشر، أطلق عليه في أوّل الأمر مجتمع ما

بعد الصناعة. لقد أيقن هؤلاء أننا نمضي إلى نظام جديد للحياة، يختلف كثيرا عن نظامي الحياة الزراعية والصناعية. واكتشفوا أن النظم التي نجحت في عصر الصناعة، لن يكتب لها النجاح في النظام الجديد الذي يقوم على أسس ومبادئ تختلف كثيرا عن نظيراتها في عصر الصناعة.

من واقع دراسة المجتمع الجديد، اتّفق الجميع على تسميته بمجتمع المعلومات، باعتبار أن المعلومات هي رأس المال الأهم فيه. ودون الدخول هنا في العوامل التي قادت إلى انقضاء عصر الصناعة، وسيادة عصر المعلومات، سنركّز على بعض التحوّلات الأساسية، التي تتيح لنا التعرّف على أسس التعليم الجديد، الذي يمليه واقع مجتمع المعلومات:

(١) من النمطية والجماهيرية إلى التنوّع والتباين واحترام الاختلاف،

(٢) من المركزية إلى اللامركزية والنظام الشبكي،

(٣) من العمل الجسدي إلى العمل العقلي والمعرفي،

(٤) من الديمقراطية النيابية إلى ديمقراطية المشاركة،

(٥) من التزامن المحكم، إلى الزمن المتكيّف،

(٦) من التعليم النمطي، إلى التعليم الشخصي والذاتي المستمر،

(٧) من التخطيط قصير المدى، إلى الرؤية المستقبلية،

(٨) من التخصّص الضيّق، إلى المعرفة الشاملة،

(٩) من السعي إلى الضخامة والنهايات العظمى، إلى شعار الصغير أجمل.

لكي نتعرّف على النظم التعليمية الجديدة في مجتمع المعلومات، يجب أن نحدد مواصفات الإنسان المنسجم مع الحياة في عصر المعلومات، والذي يستطيع الاستفادة من كلّ ما تتيحه الحياة في مجتمع المعلومات، ثم نبني على ذلك الأسس الجديدة للنظم التعليمية في هذا المجتمع.

٧- عدم جدوى الإصلاح..

بداية يجب أن نفرّق بين أمرين: إصلاح التعليم الحالي، والعودة به إلى المستوى الذي كان عليه منذ نصف قرن مثلا، وبين إعادة بناء النظم التعليمية عندنا، على أساس احتياجات مجتمع المعلومات الذي يسود العالم بأكمله يوما بعد يوم. الإصلاح، هو أضعف الإيمان، لأنه لا يغني عن إعادة البناء على الأسس الجديدة، والذي هو السبيل إلى حمايتنا من مواجهة كابوس البطالة الشاملة بعد عقد أو عقدين من الزمان.

كل ما نسمعه من محاولات إصلاح التعليم، من بناء المدارس الجديدة، والإقلال من عدد التلاميذ في الفصل، والارتفاع بمستوى المعلّم، والقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية، وتحسين مستوى الكتاب المدرسي، ووضع معايير محددة لجودة التعليم.. يدخل تحت بند إصلاح نظام التعليم الذي استحدثه صالح الاقتصاد الصناعي، أي أننا نسعى إلى إصلاح نظام تعليمي لا ينفع في إعداد أجيال تعيش وتعمل في عصر المعلومات.

هدف التعليم هو: إعداد الإنسان المتوافق مع عصره. لهذا، كان من الضروري أن نعرف طبيعة العصر الذي نمضي إليه، وأن نتعرّف على مؤشراته، حتّى نستطيع أن نستنبط نوع النظام التعليمي الذي يفيد في إعداد ذلك الإنسان المتوافق معه.

٨- إنسان مجتمع المعلومات

دون الدخول في تفاصيل يطول شرحها، يكفينا هنا أن نطرح بعض مؤشرات التحوّل الأساسية الراهنة، والتي تساعدنا على رسم صورة إنسان مجتمع المعلومات، والتي -كما سنرى- تختلف اختلافا كبيرا عن صورة إنسان عصر الصناعة التي صاغتها عقائده ومبادئه.

من أهم مؤشرات التحوّل الحالية، تسارع تدفّق المعلومات والمعارف والتكنولوجيات بمعدّلات غير مسبوقة. ثم مؤشر سيادة العمل العقلي وتراجع العمالة العضلية، التي كانت أساس عمالة الصناعة. وكذلك انقضاء النمطية أو الجماهيرية أو القولبة التي فرضتها الحياة الصناعية على كل شيْ، والاندفاع نحو التنوّع والتباين والاختلاف في كل شيْ أيضا. ومن المؤشرات الهامة، فقدان البيروقراطية لجدواها، كأساس رئيسي لتنظيم العمل والبشر، وظهور أشكال تنظيمية جديدة، تتوافق مع أسلوب الحياة الجديدة التي يوفّرها مجتمع المعلومات.

وسنرى فيما يلي، كيف ترسم هذه المؤشرات صورة الإنسان المتوافق مع مجتمع المعلومات، والقادر على العمل المنتج الفعّال فيه.

٨-١ متفـــرّد.. غير نمطي

نجاح النمطية والقولبة والتوحيد القياسي في عصر الصناعة، قاد إلى محاولة تطبيق هذه القولبة على البشر، رغم تناقضها مع الطبيعة البشرية. ولكن نتيجة لتدفّق المعلومات والمعارف، تباين البشر واختلفت مشاربهم، وتنوعت مطالبهم من الحياة.

فمجتمع المعلومات يستفيد أكثر من الإنسان الحريص على ذاتيته، المعتزّ برؤيته الخاصّة، الذي لا يرضى أن يكون صورة مكرّرة من الآخرين. هو الذي ينفتح على المعارف والمعلومات، ليختار مكوّنات ثقافته. وهو القادر على التعامل مع التكنولوجيات الإلكترونية المتطوّرة، التي تتيح له تجدّد معارفه.

٨-٢ مفكّر.. ناقد.. مبتكر

نتيجة للتغيّرات الجذرية المتسارعة التي يمرّ بها العالم، يكون على إنسان المعلومات أن يكون قادرا على النظرة الناقدة، لكل ما استقر من فروض وآراء، ممارسا للتفكير الناقد، الذي يستدعي: التعرّف على الافتراضات والمسلّمات التي

تقوم عليها الأفكار، لكي يمتحن صلاحيتها في الظروف المستجدّة. ويكتشف السياق الذي خرجت منه، ومدى مصداقية ذلك السياق الحالي. ويكون قادرا على استكشاف بدائل جديدة لما يسود حياته، ونتيجة لنفس هذه التغيّرات، وانقضاء جدوى الاعتماد على السوابق، عليه أن يكون قادرا على النظر إلى الأشياء بعين جديدة، ممارســا للابتكار، خاصة بعد انكماش العمل اليدوي الروتيني المتكرر، وإيكاله إلى الكمبيوتر والروبوت، وشيوع العمل العقلي في جميع المجالات.

٨-٣ قادر على التعليم الذاتي الدائم

المعارف في حالة تجدّد دائم. وإنسان مجتمع المعلومات لا يقف تحصيله للمعارف عند حد الشهادة التي حصل عليها. وفي هذا يقال أن شهادة الطبيب أو المهندس، سيسجّل عليها في المستقبل تاريخ انتهاء صلاحيّتها، فلا يتاح له أن يمارس مهنته إلاّ إذا واصل التحصيل طوال سنوات عمله. وبهذا، تصبح الحياة سلسلة من التعلم والتدريب وإعادة التدريب. وهو يعتمد على ذاته في هذا، مستفيدا من تطوّر التكنولوجيات المعلوماتية وتكنولوجيات الاتّصال.

٨-٤ إيجــــابي.. متعــــــاون

البيروقراطــية، أو التنظيم الهرمي لتسلسل الرئاسات، فقد مصداقيته، وأصبح السبيل إلى الفشل والمشاكل المتوالدة. وبدأ ظهور أشكال تنظيمية جديدة للعمل، تعتمد على هبوط نسبة كبيرة من القرارات التي كانت تنفرد بها القيادات، إلى الوحدات القاعدية، شبه المستقلّة.

ولهذا، يكون إنسان المستقبل إيجابيا، قادرا على حلّ المشاكل، وعلى اتّخاذ القرارات. وفي إطار الندّية التي يفرضها التنظيم الجديد للعمل، يجب أن يكون إنسان المعلومات قادرا على التعاون مع أفراد مجموعته، ومع المجموعات الأخرى داخل المؤسسة وخارجها.

٩- تعليم مجتمع المعلومات

من واقع مواصفات إنسان مجتمع المعلومات، يمكننا أن نتصوّر إطار النظم التعليمية الجديدة، المتوافقة مع احتياجات واقتصاد هذا المجتمع.

وفقا لخصائص إنسان عصر المعلومات التي أوردناها ، يمكننا أن نستنبط طبيعة التعليم التي تناسب هذا العصر.. وهذا الإنسان.. والتي تشير إلى:

- تعليم يساعد على التفرّد، ويناهض القولبة، ومحاولة جعل الأفراد آحادا متراصة متشابهة.
- تعليم خالق للمعرفة، يحض على التفكير والابتكار، ويحارب التبعية النمطية والتلقين.
- تعليم يستفيد من دخول الأجيال إلى كل منابع المعلومات والمعارف، بلا قيود أو وصاية.
- تعليم يناهض كل ما هو جماهيري، من رواسب نظم عصر الصناعة، ويحترم الفروق بين الأفراد.
- تعليم لا يضع قيدا على العقيدة، ويحترم التنوّع الشديد الذي استحدثه تدفّق المعلومات والمعارف في عقائد البشر وتوجّهاتهم، ويحضّ الفرد على الإيمان بأن اختلافه عن الآخرين، هو مصدر ثراء له وللآخرين.

مع دخول الكمبيوتر، والإدارة الرقمية، والروبوت، إلى المصنع والمكتب، وقيامها بجميع الأعمال العضلية الروتينية التي كان يقوم بها إنسان عصر الصناعة، والتي لم تكن تحتاج إلاّ إلى القليل من التفكير والدراسة.. قيامها بذلك بطريقة أفضل وأكمل، دون تدخّل من عناصر الضعف البشري.. لم يبق للإنسان سوى العمل العقلي الابتكاري.. لهذا،اقتضى الأمر الاعتماد على نظام تعليمية جديدة، تختلف كثيرا عمّا كنّا وما زلنا نأخذ به، من بين هذه الاختلافات:

(١) من التلقين، إلى التفكير والابتكار:

الكمبيوتر والروبوت نجح في تولّي معظم الأعمال الروتينية في المصنع والمكتب، وبشكل متفوّق عن الأداء البشري، فلم يبق للبشر سوى العمل العقــلي أو المعــرفي، الذي يقتضي التفكــير، والقدرة على حلّ المشاكل، بالبحث عن بدائل الحلول، واختيار الحل الأوفق للظروف، ثم تطبيقه ومتابعة أدائه. وهذا هو التحوّل الأساسي في النظام التعليمي المناسب لعصر المعلومات. من تعليم يقف عند حد تلقين المعلومات المحدودة، إلى تعليم يشجّع على التفكير، والبحث عن الحلول، ويحض على الابتكار والإبداع. نحن ننتقل من تعليم عصر الصناعة الذي كان يعمد إلى تلقين التلاميذ، وحشو رؤوسهم بشتات المعلومات، وبعض التقنيات، إلى تعليم يستهدف خلق المعارف والتدريب المتواصل.

(٢) بيئة تعليمية مفتوحة:

ستتحوّل البيئة التعليمية المغلقة الحالية، إلى بيئة تعليمية مفتوحة، تعتمــد علــى شبكات المعرفة الإلكترونية، التي تعطي أهمية أكبر للقدرات الشخصية. البيئــة التعليمية الجديدة، تنهي احتكار المدرسة للعملية التعليمية، وتفتح البــاب أمــام ممارسة التعليم في البيوت، وفي المؤسسات الاقتصادية التي ستتكفّل بجانب منه.

(٣) من التعليم النمطي، إلى الشخصي :

النظام التقليدي النمطي الجماهيري، النابع من عقلية واحتياجات عصر الصناعة، يحل محلّه نظام جديد يقوم على أساس اعتبار قدرة الفرد واختياراته. وهذا يعني أنّه في مكان نظام التعليم الحالي، الذي يجري تقسيمه على أساس الأعمار، يقوم نظام جديد يسمح لقدرات الأفراد بالتقدّم إلى مستويات متقدّمة، بــصرف النظــر عن العمر.

(٤) التعليم على مدى الحياة:

التعــليم العام لعصر الصناعة يقوم على تعليم إجباري، بالإضافة إلى فرص قليلة للتعليم الأعلى والحرفي. وكان التعليم ينتهي عادة بالحصول على شهادة إتمام الدراسة، التي تؤهّل لدخول الوظائف ومجالات العمل.

مع تسارع المعلومات والمعارف، وتغيّر النظريات، وهبوط علوم وصعود علوم جديدة، تنشأ ضرورة اعتماد الدارس، أيا كــان عمـــره، علـــى التكنولوجيـــات الإلكترونية الحديثة، لمتابعة ما يحدث بشكل عام، وفي فرع تخصّــصه بـــشكل خاص. وهذا يجعل تعليم عصر المعلومات عملية ممتدة على مدى حياة الفرد.

(٥) التعليم الذاتي :

يساعد على التعليم الدائم المتواصل، مبدأ التعليم الذاتي الذي يأخـــذ بـــه عـــصر المعلومات. وهو ما يوفّره الكمبيوتر، وغير ذلك من التكنولوجيات الإلكترونيـــة. لقد أصبح بإمكان الفرد أن يعلّم نفسه، على مدى مراحل عمره، اعتمـــادا علـــى البرامج التعليمية الخاصّة بالكمبيوتر، الذي يقوم باختبار الدارس، عند مراحـــل معينة، للتثبّت من استيعابه، تمهيدا لإعادة الدرس، أو الانتقال إلى الدرس التالي.

١٠- ما هي المشكلة ؟

ما هي الصعوبة التي تواجهنا عند محاولتنا تحقيق التحوّل في تعليمنا، من التلقين والنقل، إلى التفكير والعقل؟

تكمن الصعوبة في أن حياتنا كلّها تمضي في مصر وفق اعتماد النقل والتلقـــين، من المهد إلى اللحد، وكراهية **التفكير الناقد** الذي قد يجترئ على الثوابت، فـــي البيت والشارع والمدرسة والجامعة والحكومة بكل أجهزتها.. وكـــذلك ضـــعف قدراتنا في مجال **التفكير الابتكـــاري**، الذي يصبح في مجتمع المعلومات ممارسة جماهيرية.

ولكي نفهم أبعاد هذه المشكلة الكبرى، التي يعجز عن إدراكها معظم من يخططون للتعليم.. علينا أن نفهم أبعاد التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، الذي نقول بحتميتهما في مرحلة الانتقال من نمط الحياة الصناعية، إلى نمط الحياة المعرفية، ولا بد هنا من التنبيه إلى أن هذا التحول لن يتم في هدوء.. وأنه سيلقى مقاومة مستميتة من جميع العناصر الحريصة على بقاء الأوضاع الحالية، إمّا بدافع التخلّف والاستناد إلى مرجعيات تاريخية منقضية، أو بدافع الاحتفاظ بالسلطات والمنافع الحالية، أو بمجرّد العجز عن الرؤية الابتكارية.

١١- التفكير الناقد..

في اختصار شديد، سأطرح هنا أبعاد التفكير الناقد، حتّى نرى معا إذا كان من الممكن تعميمه، في تعليمنا أولا، ثم في جميع مجالات حياتنا بعد ذلك

في زمن التغيّرات الجذرية الشاملة، كالتي يمرّ بها العالم منذ منتصف القرن الماضي، والتي تبدّل ما استقرّ من شئون حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.. في هذا الزمن، نفقد القدرة على الاستناد إلى الخبرات السابقة، ونحتاج إلى إبداء حرص شديد في تناولنا للأفكار والمعاني والأوضاع، اعتمادا على حصيلتنا السابقة، ودون اختبار جديد لمدى مصداقية ما أخذنا به، وما زلنا نأخذ به.

التفكير الناقد، ينصبّ أساسا على: امتحان الافتراضات التي تقوم عليها أفكارنا ونظرياتنا وعقائدنا.. ثم التعرّف على السياق الذي خرجت منه تلك الأفكار والنظريات والعقائد، لنرى إذا ما كان ذلك السياق متفق مع سياق حياتنا الحالي، والمستقبلي .. ومن عناصر التفكير الناقد:

<u>(١) التعرّف على الافتراضات وتحديها:</u>

من أهم أسس التفكير الناقد، محاولة التعرّف على الافتراضات التي يقوم عليها

تفكيرنا، وتتأسس عليها ضروب سلوكنا.. وذلك تمهيدا لامتحانها والتحقق من مدى سلامتها واتفاقها مع الواقع المعاصر. نحن هنا نتساءل بالنسبة لكل ما نأخذه مأخذ التسليم، ونعتبره من الأمور البديهية، سواء في تنظيم العمل، أو في علاقاتنا مع الآخرين، أو في الأساس الذي يقوم عليه التزامنا السياسي والعقائدي.

(٢) الانتباه إلى السياق الذي تخرج منه الافتراضات :

مع اكتشاف الافتراضات التي تحكم عاداتنا، وسلوكنا، ومداركنا، وفهمنا للأمور، وتفسيرنا للعالم من حولنا.. مع حدوث ذلك نصبح أكثر إدراكا لتأثير السياق الذي تنبع منه تلك الافتراضات..و ممارس التفكير الناقد، يعلم أن الممارسات والتصرفات والترتيبات الاجتماعية لا تكون بلا سياق يحكمها.

(٣) تصوّر وامتحان البدائل :

من الأمور الأساسية في التفكير الناقد، القدرة على تخيّل الاحتمالات، وامتحان البدائل المختلفة للطرق الحالية التي يلتزم بها الفرد في تفكيره وفي حياته. عندما يتحقق الفرد من أن العديد من أفكاره وتصرفاته تنبع من افتراضات لا تناسب الحياة الراهنة، ينشغل باكتشاف وامتحان طرق جديدة للتفكير والتصرّف، واعيا بأهمية أثر السياق في تشكيل كل ما يعتبره عاديا وطبيعيا.

(٤) التشكّك التأمّلي:

عندما نكتشف بدائل جديدة لما رسخ في تفكيرنا وسلوكنا، نصبح أكثر تشككا في كلّ ما اعتدنا أن نطلق عليه تعبير " الحقيقة النهائية "، أو " التفسير الكامل ". وهذا النوع من التشكك يطلق عليه اسم التشكك التأمّلي.. وهو لا يعني التشكك من أجل الرفض، ولكن التشكك من أجل التأمّل والتثبّت من المصداقية، وممارس التشكك التأمّلي، يدرك أن التمسك بممارسة ما، أو الاعتماد على بنية ما، لزمن طويل، لا يعني أنها الأنسب لجميع الأزمان، وبالتحديد للحظة الراهنة.

كما أن مجرّد قبول الفكرة من أعداد كبيرة، لا يعفينا من امتحانها على أرض الواقع الراهن، ثم قبولها أو رفضها واستبدالها، وفقا لما يتمخّض عنه ذلك الامتحان.

١٢- الابتكار.. ضرورة عند اقتحام المستقبل

وقد يكون من المفيد أن نحدّد بإيجاز ثماني نقاط أساسية، تتّصل بالتفكير الابتكاري الذي ندعو إلى الأخذ به في مواجهة المشاكل الناشئة عن التغيير الدائم الذي نعيشه، وعند السعي إلى بناء الهياكل الجديدة في حياتنا، التي يفرضها دخولنا إلى مجتمع المعلومات.

(١) الابتكار الذي نعنيه. والذي يتّصل بالتعامل مع المستقبل، له معناه المحدّد الذي يحسن أن نتّفق عليه بداية، والذي يختلف عن الاستخدام السائد لكلمتي "الابتكار" و"الإبداع" في مجال الإنتاج الأدبي والفني، والابتكار الذي نتكلّم عنه يتضمّن: الوصول إلى الجديد غير المسبوق، الذي تكون له قيمته وفائدته، والذي ينضوي على تغيير للمفاهيم والمدارك، بهذا، يخرج عن نطاق بحثنا، العمل الفوضوي أو التخريبي، الذي يأتي بأوضاع جديدة غير مسبوقة، لكنّها غير ذات قيمة، ولا يحدث تغييرا في المفاهيم والمدارك.

كذلك يخرج عنه، الإنتاج الفنّي والأدبي، الذي يأتي عادة بغير المسبوق، والذي تكون له فائدته وقيمته، لكنّه في أغلب الحالات لا يحدث تغييرا في المفاهيم والمدارك (وإن كان بعض الإنتاج الفني والأدبي تتحقّق فيه خاصّية تغيير المفاهيم، مثال ذلك بيكاسو وسيد درويش).

(٢) الابتكار والتغيّرات الجذرية الحالية: لثابت أنّنا نمضي إلى شكل جديد لحياة البشر، يختلف كثيرا عن أشكال الحياة التي عرفناها طوال عصر الزراعة الذي امتدّ إلى عشرة آلاف سنة، ومن بعده عصر الصناعة الذي استمر لما يزيد عن

قرنين من الزمان.

عند التعامل مع الواقع الجديد الذي تفرضه التغيّرات الحالية والقادمة، لن يجدينا الاعتماد على الأفكار أو النظريات أو المبادئ أو العقائد النابعة من عصري الزراعة والصناعة. لن تفيدنا الخبرات التقليدية، والسوابق المجرّبة، لأنّها لا تصلح للتعامل مع نظام الحياة الجديد الذي يسود عصر المعلومات.

هنا، تتجلّى أهمّية الاعتماد على التفكير الابتكاري: في فهم حقيقة ما هو حادث، وفي محاولة التصدّي لحل المشاكل المتفاقمة وغير المسبوقة، ثم أخيرا عند التفكير في عمليات إعادة البناء الشاملة في جميع المجالات.

(٣)الابتكار، من الصفوة إلى الممارسة العامّة، فالعمل في عصر الزراعة، والصناعة أيضا، كان عملا بسيطا، له طبيعة روتينية عضلية، لا يقتضي الكثير من التفكير، ولا يحتاج من العامل في الحقل أو المكتب أو المصنع أن يبتكر. لذلك، كان الابتكار من عمل الصفوة أو النخبة المتميّزة، عند المستويات العليا من هرم التسلسل الوظيفي، والتطوّرات التكنولوجية الحالية (الكمبيوتر والروبوت) سحبت من مجالات العمل كلّ ما هو روتيني وعضلي، فسادت الحاجة إلى العمالة العقلية أو المعرفية، والعامل العقلي في مجتمع المعلومات، يفكّر ويتصدّى لحل المشكلات المتّصلة بعمله. وخلال بحثه عن الحل المناسب يكون عليه أن يبتكر. وهكذا، يتحوّل الابتكار من تخصّص للصفوة، إلى ممارسة عامة يشارك فيها الجميع.

(٤) الذكاء.. والابتكار: من بين الأوهام الشائعة عن الابتكار أنّه صنعة الأذكياء فقط. ومن ثم يكون على أصحاب معامل الذكاء المتوسّط أو المنخفض ألاّ يحاولوا ممارسة التفكير الابتكاري، وحقيقة الأمر، أنّه لا يوجد ارتباط طردي بين الذكاء والابتكار. بل أن أصحاب معاملات الذكاء العالية غالبا ما يحجمون عن خوض تجربة التأمّل والتخمين والنطق بأفكار جديدة قد توصف بأنّها

طائشة. الذكاء إمكانية من إمكانيات العقل البشري، تعتمد على نشاط بعض الأنزيمات، التي تسمح بردود فعل عقلية أسرع، وبمعدّل أسرع في الرصد.

العلاقة بين الذكاء والابتكار، كالعلاقة بين السيارة وسائقها. والسيارة القوية تفقد تميّزها مع السائق غير المدرّب !. كما أنّه ليس من الضروري أن يكون الشخص متميّز الذكاء لكي يمارس التفكير الابتكاري.

(٥)العقل البشري ليس مبتكرا بطبيعته، ولكي نفهم هذا، يجب أن نفهم طبيعة عمل المخ، كنظام معلوماتي ذاتي الترتيب. المخ مصمّم بحيث يقيم نماذج وأنماطا للعالم المحيط بنا، ثم يلتزم بعد ذلك بهذه النماذج والأنماط.. هكذا يتم الإدراك عادة عند الإنسان، ولو أن الأمر سار على غير ذلك، لأصبحت الحياة مستحيلة. المخّ البشري يستهدف جعلنا قادرين على البقاء، ومواجهة الحياة في كلّ لحظة، ولا يستهدف أن نكون ابتكاريين. ومن هنا تجيء أهمية التدرب المتعمّد على الابتكار، والاعتماد على آليّات خاصة للتفكير الابتكاري.

(٦) آليّات الخروج من خريطة العقل التقليدية: ما دام العقل البشري ليس ابتكاريا بطبيعته، نضطر إلى البحث عن آليّات أو حيل للفكاك من التخطيط التقليدي المحفور فيه. ومن بين الآليّات الشائعة، ما يعرف باسم "العصف الذهني"، والتي تعتمد على إطلاق سيل من الأفكار الغريبة، وربّما المجنونة، على أمل أن يصيب أحدها الهدف، إلاّ أن الذي يحدث في مجال الابتكار يختلف عن هذا تماما. فالعصف الذهني، يفتقد ما يجب تحقّقه من قصد وتعمّد. التعمّد — في التفكير الابتكاري — يتيح للفرد أن يخرج عن المسالك التقليدية في عقله، من أجل اكتشاف مسالك جديدة، أكثر نفعا في التعامل مع الواقع الجديد.

١٣- ملاحظات ضرورية

يجدر بنا ، كلّما فكّرنا في إعادة بناء جانب من جوانب حياتنا، أن نتّفق على بعض ضوابط التفكير:

أولا: في زمن الثبات النسبي أو التغيرات المحدودة، كالتي تحدث خلال سيادة مبادئ الصناعة مثلا، يكون من الممكن التفكير في إصلاح أو إعادة بناء أي مجال من مجالات حياتنا، دون الالتفاف إلى ما يجري في المجالات الأخرى، باعتبار خضوع مختلف مجالات الحياة لنفس المبادئ والعقائد الواضحة للصناعة.. فيمكنا إصلاح التعليم أو إعادة بناء أوضاعه وفقا للأسس السائدة، دون خوف من تناقض ذلك مع صالح الاقتصاد الصناعي.

ثانيا: لكن في زمن التغيرات الجذرية المتسارعة، كالتي يمر بها البشر حاليا، في انتقالهم من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعلومات، وقبل أن تستقرّ العلاقات النسبية بين مختلف مجالات الحياة، لا يجوز لنا أن نفكّر في إعادة بناء التعليم – مثلا – دون أن نرى أثر ذلك على باقي مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، من خلال إرسائنا للرؤية المستقبلية لمصر، اعتمادا على أمرين أساسيين:

(١) رؤية مستقبلية شاملة لمبادئ وأسس مجتمع المعلومات، أي الهدف الذي نسعى الوصول إليه.

(٢) الخريطة الحقيقية الأمينة للواقع المصري الراهن، أي الأرض التي ننطلق منها. وهذا يعني واقع الإنسان المصري الفعلي، على سلّم تتابع الموجات الحضارية، من زراعة إلى صناعة إلى معلومات. أي نسبة سيادة العقلية الزراعية، إلى شيوع العقلية الصناعية، إلى مدى اقترابنا من العقلية المعلوماتية. (وما نطلق عليه العقلية، ينبع من مدى سيادة تكنولوجيات كل عصر من هذه العصور).

ثالثا :عندما تتوفّر هذه القاعدة المعرفية، يمكن الانتقال إلى الإستراتيجية العامة لإعادة البناء في مصر، التي تتبع منها مختلف الخطط النوعية طويلة المدى وقصيرة المدى، وتتحدد أولويات الحركة والتطبيق، ولكي يكون هذا أكثر وضوحا، نقول ــ على سبيل المثال ــ أنّه لو بقي التعليم المصري على حاله الراهن، وفي نفس وقت تحرّكنا اقتصاديا للعمل وفق مقتضيات عصر المعلومات، فستكون النتيجة بطالة شاملة، لأننا سنخرّج عمالة عضلية، كانت قد تصلح للحياة في المجتمع الصناعي، وغير مطلوبة لمجتمع المعلومات، بينما نفتقر إلى العمالة العقلية الابتكارية التي يطلبها العمل في عصر المعلومات.. والعكس صحيح. لو بدأنا إعادة بناء التعليم على أسس العمالة التي يحتاجها مجتمع المعلومات، دون أن نعيد بناء اقتصادنا في نفس الوقت، سيقود ذلك أي بطالة معكوسة.

رابعا: عندما نتكلّم عن إعادة بناء التعليم، أو أي شيء آخر ، يجب أن نتذكّر أهمية الفهم الجيد لقوانين ومبادئ وعقائد المجتمع الذي تمضي إليه البشرية، ذلك الفهم الذي تتبع منه الرؤية المستقبلية الشاملة، ولا نعمد إلى الغرق في الأحلام والأماني وتصورات المدن الفاضلة.. فالثورة الصناعية، واحتياجات اقتصادها، هو الذي وضع حدّا للعبودية والرقّ، وعملية شراء الإنسان لأخيه الإنسان، وليس أحلام البشر أو ثورة سبارتاكوس..

خامسا: مواصفات التعليم الذي يساعد على بناء إنسان عصر المعلومات، لا يتحقّق بالشكل المناسب ما لم ندعمه أساسا بأمرين:

(١) إعلام مختلف عن الإعلام الجماهيري الذي ورثناه عن عصر الصناعة، يتناسب مع إنسان يتحوّل من النقل إلى إعمال العقل، ومن الانسياق والانقياد إلى التفكير الناقد والابتكاري.. إنسان الكمبيوتر والانترنت، الذي يعتزّ باختلافه عن الآخرين، ويستطيع أن يصنع الدوائر التي ينشط

من خلالها.

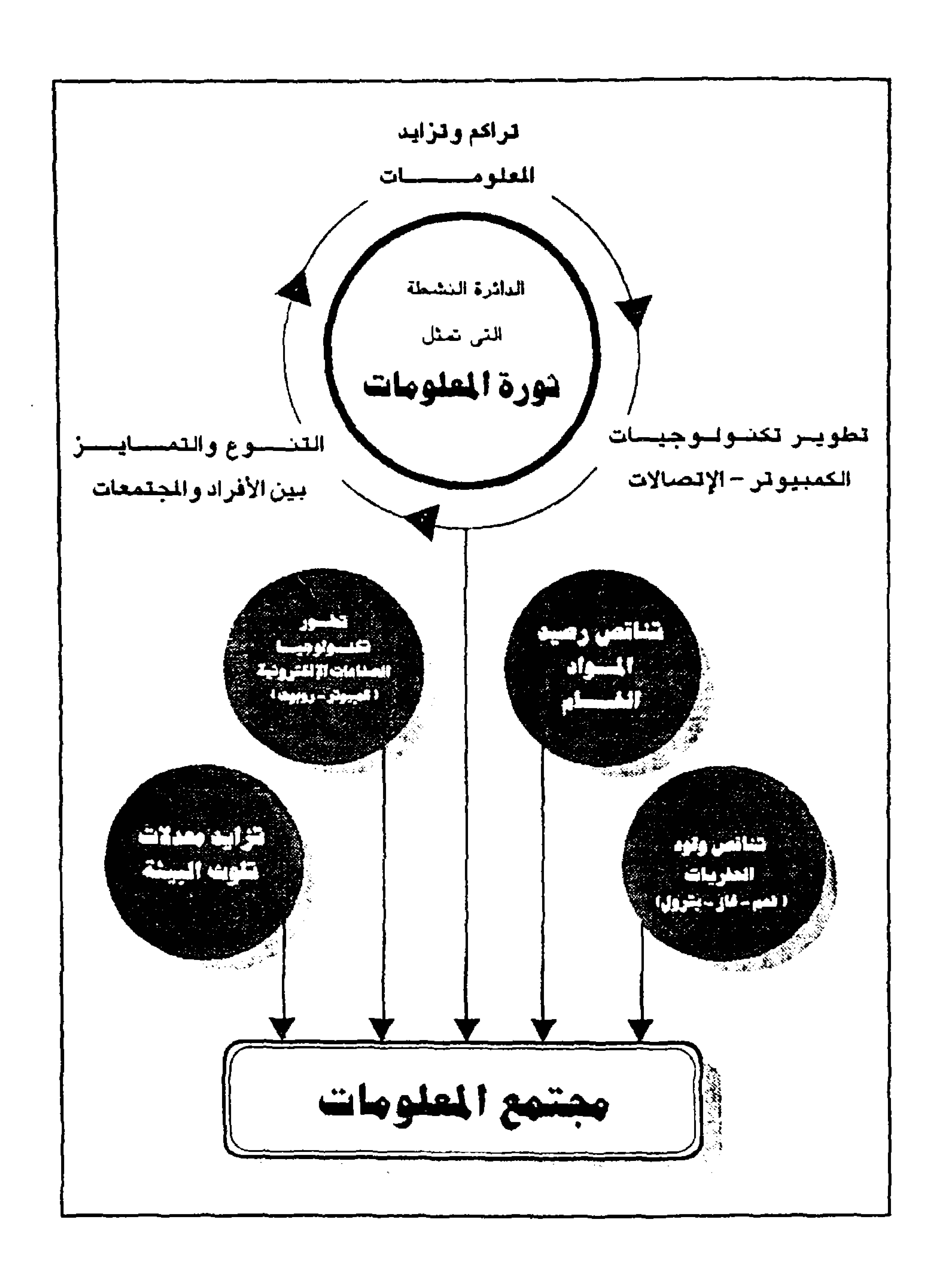
(٢) ممارسة سياسية، تتيح للفرد أن يشارك في اتخاذ القرار، بنفسه دون أن ينيب عنه أحد، تتضمّن هبوطا متدرّجا في مسئولية اتخاذ القرار، من القمّة إلى القاعدة. ورفع القيود عن نشاط المجتمع المدني، الذي يعتبر خير تدريب على ديمقراطية المشاركة.

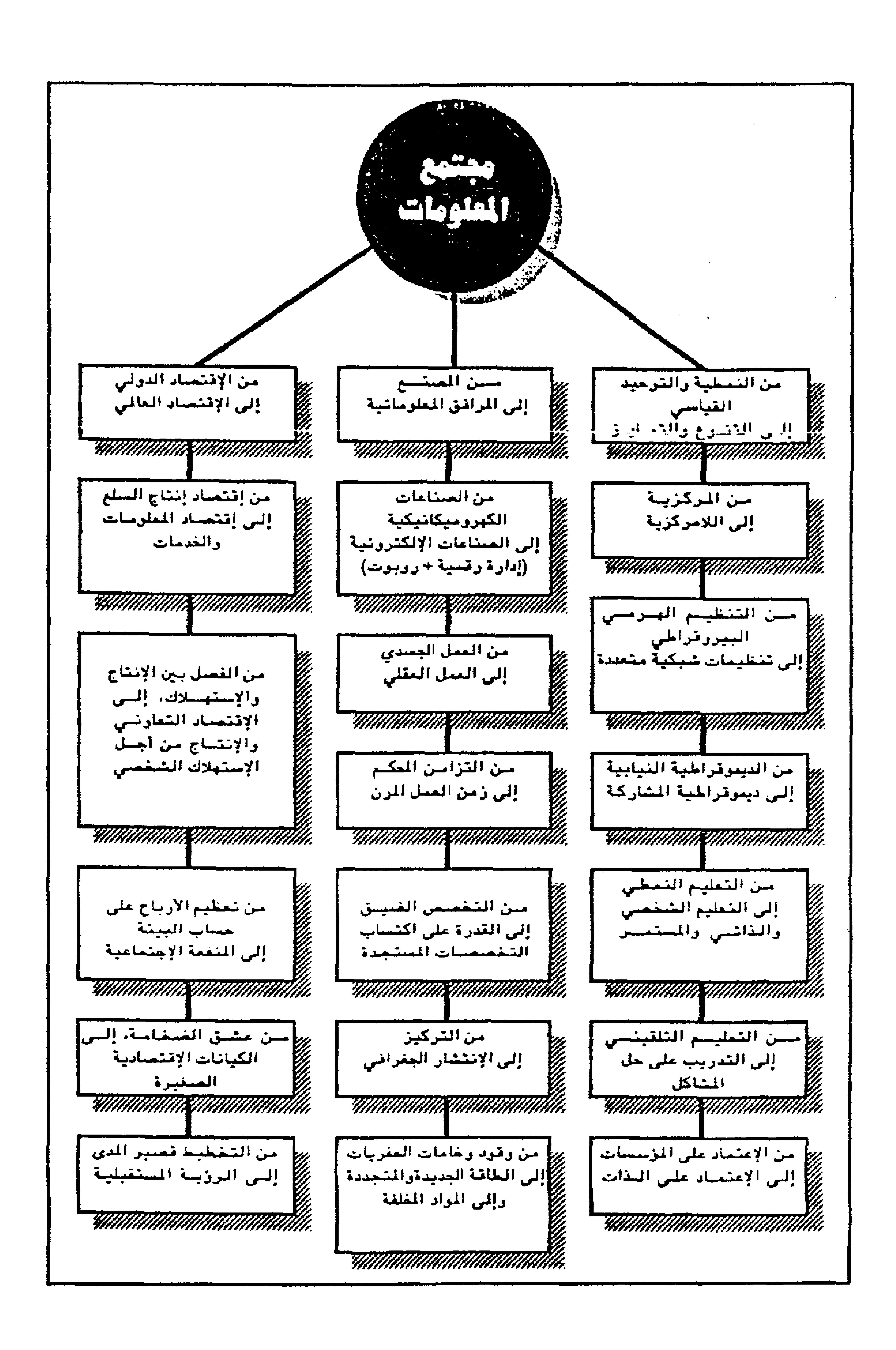
من كلّ ما سبق، يتّضح لنا إن التصدّي لإعادة بناء التعليم في مصر، يتجاوز قدرات وزراء التعليم، ورجال الوزارة، والعاملين في حقل التعليم.. وأيضا يتجاوز كل ما يصدر عن الأحزاب المصرية، وبصفة خاصّة ما يصدر عن أمانة السياسات بالحزب الوطني.. ويتجاوز اجتهادات الكتّاب في الجرائد والمجلات، وعلى شاشات التلفزيون،.. لمن لا يعرف لماذا ؟.. عليه أن يقرأ هذه الصفحات من جديد..

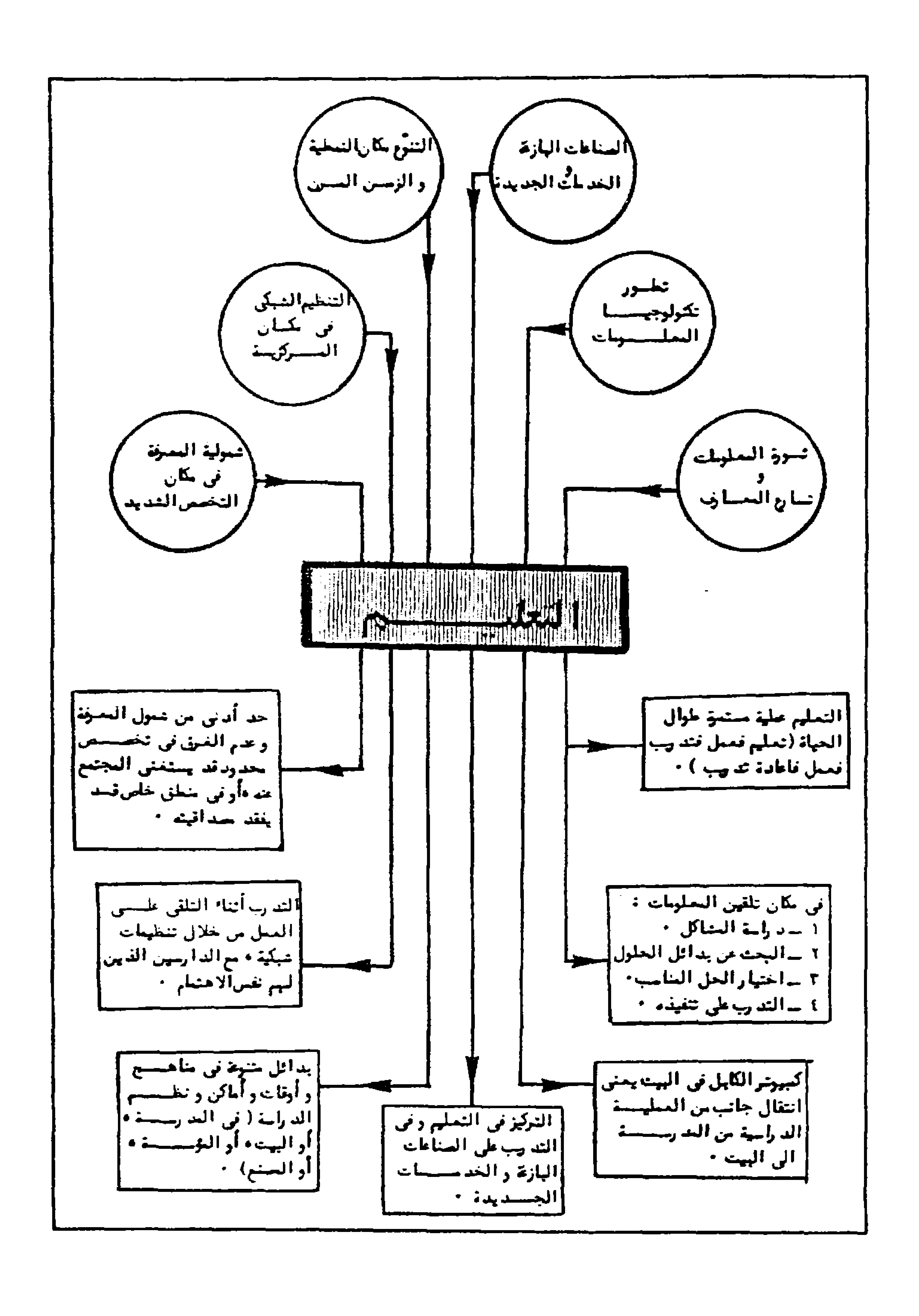
هلّ بلّغت.. اللهم فاشهد..

التعلـــيم: بين الزراعة والصناعة والمعلومات

	مجتمع الزراعة	مجتمع الصناعة	مجتمع المعلومات
مصادر المعلومات والمعرفة	الأسرة، ورجل الدين (الكتّاب)	المدرسة العامّة الإجبارية، والإعلام الجماهيري	بيئة تعليمية مفتوحة (كمبيوتر+إنترنيت)
المدى الزمني	في بدايات الطفولة والصبا	زمن التعليم الإجباري وما يضيفه الإعلام الجماهيري النمطي	على مدى الحياة والشهادات عليها تاريخ صلاحية
نوعية التعليم	مبدئي إختياري محدود	إلزامي، تلقيني، ما يكفي للقيام بالعمل العضلي البسيط في المصنع المكتب	شخصي وذاتي وغير نمطي، ابتكاري، خالق للمعرفة
هدف التعليم	معلومات عامّة بسيطة و خبرات حرفيّة في الحياة الزراعية	التدريب على العمل الروتيني وعلى طاعة الأوامر، واحترام تسلسل الرئاســـــات	إعمال العقل، ممارسة التفكير الناقد، والتفكير ألابتكاري والاعتماد على التكنولوجيا لمعلوماتية


تراكم وتزايد
المعلومـــــات
الدائرة النشطة
التى تمثل
ثورة المعلومات
تطويـر تكنـولـوجيـات
الكمبيوتر - الإتصالات
التنـــوع والتمـــايـــز
بين الأفراد والمجتمعات
تطور
تكنولوجيا
الصناعات الإلكترونية
تناقص رصيد
المواد
الخام
تزايد معدلات
تلوث البيئة
تناقص وقود
الحفريات
(فحم - غاز - بترول)
مجتمع المعلومات


مجتمع المعلومات
من النمطية والتوحيد القياسي
إلى التنوع
من المركزية
إلى اللامركزية
من التنظيم الهرمي البيروقراطي
إلى تنظيمات شبكية متعددة
من الديموقراطية النيابية
إلى ديموقراطية المشاركة
من التعليم النمطي
إلى التعليم الشخصي والذاتي والمستمر
من التعليم التلقيني
إلى التدريب على حل المشاكل
من الإعتماد على المؤسسات
إلى الإعتماد على الذات
من المصنع
إلى المرافق المعلوماتية
من الصناعات الكهروميكانيكية
إلى الصناعات الإلكترونية
(إدارة رقمية + روبوت)
من العمل الجسدي
إلى العمل العقلي
من التزامن المحكم
إلى زمن العمل المرن
من التخصص الضيق
إلى القدرة على اكتساب التخصصات المستجدة
من التركيز
إلى الإنتشار الجغرافي
من وقود وخامات الحفريات
إلى الطاقة الجديدة والمتجددة
وإلى المواد المخلقة
من الإقتصاد الدولي
إلى الإقتصاد العالمي
من إقتصاد إنتاج السلع
إلى إقتصاد المعلومات والخدمات
من الفصل بين الإنتاج والإستهلاك، إلى الإقتصاد التعاوني والإنتاج من أجل الإستهلاك الشخصي
من تعظيم الأرباح على حساب البيئة
إلى المنفعة الإجتماعية
من عشق الضخامة، إلى الكيانات الإقتصادية الصغيرة
من التخطيط قصير المدى
إلى الرؤية المستقبلية



الصناعات البازغة و الخدمات الجديدة
التنوع مكان النمطية و الزمن المرن
التنظيم الشبكى فى مكان المركزية
تطور تكنولوجيا المعلومات
شمولية المعرفة فى مكان التخصص الشديد
ثورة المعلومات و تنامى المعارف
حد أدنى من شمول المعرفة وعدم الغرق فى تخصص محدود قد يستغنى المجتمع عنه أو فى منطق خاص قد يفقد مصداقيته .
التعلم عملية مستمرة طوال الحياة (تعلم فعمل فتدريب فعمل فاعادة تدريب) .
التدريب أثناء التلقى على العمل من خلال تنظيمات شبكية مع الدارسين الذين لهم نفس الاهتمام .
فى مكان تلقين المعلومات :
١ ـ دراسة المشاكل .
٢ ـ البحث عن بدائل الحلول
٣ ـ اختيار الحل المناسب .
٤ ـ التدريب على تنفيذه .
بدائل متنوعة فى مناهج و أوقات و أماكن و نظم الدراسة (فى المدرسة ، أو البيت ، أو المؤسسة ، أو المصنع) .
التركيز فى التعلم و فى التدريب على الصناعات البازغة و الخدمات الجديدة .
كمبيوتر الكابل فى البيت يعنى انتقال جانب من العملية الدراسية من المدرسة الى البيت .

الفصل السابع

كيف نخرج من نفق الطائفية والتمييز إلى آفاق المواطنة؟

المائدة المستديرة: كيف نخرج من نفق الطائفية والتمييز إلى آفاق المواطنة؟

المشاركون:

١- الدكتور/ سامر سليمان	أستاذ بالجامعة الأمريكية، وعضو سكرتارية مصريون ضد التمييز الديني، ومنسق الندوة
٢- الدكتور/ وسيم السيسي	طبيب ومهتم بعلم المصريات وله كتابات كثيرة في هذا الموضوع ويقدم برنامج في قناة OTV اسمه في (البدء كان)
٣- الدكتور/ حسام عبد الله	طبيب ورئيس أهم مركز لعلاج العقم في لندن، وكان احد قادة الحركة الطلابية في السبعينات، وعضو مؤسس لـــ "مصريين ضد التميز الديني".
٤- الدكتور/ حمزة السروي	أستاذ الفلسفة بكلية الآداب - جامعة الإسماعيلية
٥- الدكتور/ جهاد عودة	رئيس قسم العلوم السياسية بجامعة حلوان، وعضو أمانة السياسات بالحزب الوطني الديمقراطي، وعضو مؤسس لـــ "مصريين ضد التميز الديني".
٦- الدكتور/ سمير فاضل	أستاذ تاريخ بكلية الآداب - جامعة بنها.
٧- الأستاذ جورج إسحاق	خبير تربوي، المنسق العام الأسبق لحركة كفاية واحد مؤسسيها
٨- القس/ رفعت فكري	راعي الكنيسة الإنجيلية بشبرا
٩- الدكتور/ عماد صيام	باحث في علم الاجتماع السياسي

***

أولا: وقائع الندوة

١- الدكتور/ سامر سليمان

يسعدني أن أدير هذه المائدة المستديرة التي تضم نخبة من الخبراء في موضوع التعليم وموضوع الدولة المدنية، وأنا سعيد إن المؤتمر الثاني لمناهضة التمييز

الديني يتناول "التعليم والمواطنة" فبحكم متابعتي للدراسات التنموية أستطيع أن أؤكد على وجود توافق عام في علم التنمية على انه لا يوجد تقدم ولا نهضة بدون تعليم، وبدون نهضة تعليمية.

هذه الدراسات أجريت على دول كثيرة، وكل الدول التي نجحت اقتصادياً في الفترة الماضية سواء في جنوب شرق آسيا أو في أمريكا اللاتينية حققت هذا النجاح من خلال نهضة تعليمية. هنا في مصر يوجد منذ التسعينيات كلام كثير عن التعليم، وأنه مسألة أساسية وأنه يجب بناء المدارس..الخ، لكن للأسف هذا الكلام لم يترجم حتى اليوم في أفعال، ما زالت الدولة المصرية تنفق على الأمن أكثر من إنفاقها على التعليم، وما زال الإنفاق على المدرس محدود والإعداد له محدود.

حينما نتكلم عن أزمة التعليم في مصر سنجد أن من أخطر مظاهرها التمييز وعدم وجود نظام تعليمي موحد، وقد أوضحت بعض الأوراق التي قدمت أمس واليوم هذا الموضوع وكيف أن التعليم في مصر مفتت ما بين مدارس خاصة، وأجنبية، ودينية، وحكومية، وداخل المدارس الحكومية توجد أيضا تقسيمات فرعية.

نفس الشيء في الجامعات، فقد تخرجت من كلية الاقتصاد والعلوم السياسية عام ١٩٩٠ وكانت كلية واحدة، ولكنني حينما ذهبت إليها بعد عودتي من البعثة وجدتها مقسمة، ومجزأة، ومؤجرة، فهناك قسم فرنسي، وقسم انجليزي، وقسم عربي، وطبعا القسم العربي في مرتبة أقل من الأقسام الأجنبية.

هناك أشكال كثيرة جدا للتمييز في التعليم، وأهمها التميز على أساس طبقي وعلى أساس اجتماعي، لكننا في "مصريون ضد التمييز الديني" معنيين بالتمييز الديني في التعليم، وهذا الموضوع لا يهم الأقليات فقط، فهو موضوع أكبر من

هذا بكثير، وقد فضلت أن أقدم الموضوع من الناحية التنموية كي أنبه إلى أن التمييز في التعليم يخرب العملية التعليمية ذاتها، لأنه لا توجد عملية تعليمية محترمة في الدنيا تقوم إلا على فكرة الكفاءة والاستحقاق، وطالما العملية التعليمية قائمة على التمييز بين المدرسين و/أو الطلبة على أساس الدين يصبح هناك إهدار لمبدأ الكفاءة والمساواة، وأعتقد أن الطالب الذي يتخرج من هذه المنظومة التعليمية ويدخل سوق العمل تكون قيمه مدمرة، ولن تحدث أي نهضة في مصر بدون قيم تعلي من شأن العرق والجهد والمساواة.

تعرض مؤتمرنا حتى الآن لموضوعات كثيرة يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولا: الأوراق أثبتت وجود تمييز في المدارس والجامعات المصرية ضد غير المسلمين وضد المسلمين المختلفين مع التيار السائد وهو التيار الإسلامي السياسي.

ثانيا: التمييز يمارس من خلال عدة أشكال، مثل المناهج والمدرسين، وقد أوضح الدكتور عماد صيام في ورقته المستفيضة بالأمس كيف تمكنت حركة الإخوان المسلمين من اختراق المدرسين وكيف جندت منهم أعداد كبيرة. والتمييز يمارس أيضا من خلال إنشاء مدارس مقصورة على أصحاب دين محدد، وهذا النوع من التمييز يمارس من خلال جامعة الأزهر التي تمولها الدولة، أي أنها مؤسسة دولة لا يدخلها إلا المسلمين، وطبعا توجد أشكال كثيرة أخرى للتمييز في التعليم أوضحها الأستاذ عبد الحفيظ طايل.

ثالثا: أن مشكلة التمييز الديني في التعليم المصري هي أحد أشكال التمييز فقط وليست الشكل الوحيد، وهي خلاصة مهمة جدا وأكدت عليها أوراق كثيرة، ونحن واعيين بهذا، وواعيين بأن مواجهة التمييز الديني في التعليم مرتبط أيضا بمواجهة الأشكال الأخرى للتمييز كالتمييز على أساس الطبقة أو الأصل الاجتماعي.

رابعا: مشكلة التمييز الديني في التعليم مرتبطة بمشكلة أوسع منها وهي التمييز الديني في المجتمع ككل، وقد تحدث عدد من الخبراء في هذا المؤتمر عن بداية الظاهرة، والبعض أرجعها إلى السبعينيات من القرن الماضي، والبعض أرجعها إلى فترة أسبق. المهم أن ما يحدث في التعليم ليس منبت الصلة أو منفصل عن التمييز والطائفية التي تزايدت في المجتمع المصري خلال العقود الأخيرة.

خامسا: أي إصلاح للعملية التعليمية في ما يخص التمييز عموما والتمييز الديني خصوصا مرتبط بما يلي:

١- إصلاح شامل للعملية التعليمية
٢- مشروع وطني للنهضة

لا يمكن إصلاح للتعليم إلا بمشروع نهضة وطني، لأننا توصلنا لكثير من التوصيات المتفق عليها مثل: توحيد نظم التعليم في مصر، وإلغاء التمييز بكافة أشكاله، وفصل التعليم الديني عن التعليم المدني، وزيادة الإنفاق على التعليم، وإعداد المدرس وتأهيله، ومعاقبة من يبثون ثقافة الكراهية والتطرف، ... الخ. ولكن السؤال هو من سيطبق هذه التوصيات؟

نحن نواجه مشكلة كبيرة تتلخص في أن النظام السياسي غير متعاون، لأن النظام السياسي قائم أساسا على فكرة التمييز، وكل الباحثين الجادين المعروفين بنزاهتهم الذين درسوا وبحثوا موضوع الطائفية والتمييز الديني خلصوا بأنها تلعب دور مهم جدا في عملية استقرار النظام السياسي، لهذا أعتقد أن كل توصياتنا لهم ستوضع في الأدراج، لأننا نواجه دولة تم تغير ثقافتها، وتم نشر ثقافة التمييز فيها، والحقيقة كل هذه التوصيات جميلة جدا ولكن المشكلة كيف يمكن أن ننفذها؟

هذه الجلسة مخصصة للتفكير في الحلول، وهذه الحلول لا تقتصر على تقديم توصيات لجهاز الدولة أو للنظام السياسي، فنحن نعرف جيدا الوضع في مصر، والحلول التي سنتكلم عنها يمكن أن تقوم على أن الدولة ليست مصمتة، وأن بعض أجهزة الدولة ممكن تكون معادية للمساواة، والبعض الآخر من أجهزة دولة تشيع فيها ثقافة المساواة أكثر، ومن ثم تكون الفرص مواتية أكثر في التعامل معها. نحن في حاجة لأن نعرف خريطة توزيع الأصدقاء والأعداء في أجهزة الدولة إذا كنا نتكلم على حلول ونرغب في أن نفعل توصياتنا، وأعتقد أننا نعرف جيدا الأعداء ولا نراهن على تغييرهم، فهم مقتنعون بالتمييز ولديهم مشروع ينفذونه بالفعل منذ عقود.

التحدي الحقيقي هو تجميع الناس المقتنعة فعلا بالنهضة الوطنية ومقتنعة فعلا أن مصر لن تنهض إلا بتعليم حقيقي وجاد وقائم على المساواة... وثقافة المواطنة، وأنا أعتقد أن المجتمعات تتغير بالأقليات المنظمة ولا يوجد مجتمع يتغير من فراغ ، الإخوان المسلمين نفسهم ليسوا إلا أقلية منظمة.

هذه هي الأسئلة المطروحة علينا ونحن سعداء جدا لوجود هذا العدد من الخبراء معنا كي يشاركونا في التفكير والتخطيط للمستقبل، وأنا أطلب منكم أن تفكروا في كيفية تفعيل توصياتنا، ومن هي الأطراف التي يمكن أن نعتبرها صديقة ونتوجه إليها، ومن هي الأطراف التي يمكن أن نعتبرها معادية؟ ومن هي الأطراف التي يمكن أن نعتبرها محايدة ويمكن استمالتها ويمكن الشغل معها، وكيف يمكن إصلاح العملية التعليمية من أسفل مثلما فعل تيار الإسلام السياسي الذي اشتغل من تحت واشتغل من فوق، كان يضغط من فوق على النظام السياسي، ويشتغل من تحت بالضرب في المؤسسات التعليمية ويعمل أدلجة للمعلمين ويغير في تفكيرهم، وأيضا أعتقد أن القوى المؤمنة بثقافة المساواة ومؤمنة بالنهضة العلمية ليس لديها حل سوى أن تعمل من فوق ومن تحت، اكتفى بهذا القدر وافتح الباب للأخوة الأفاضل.

٢- الدكتور/ وسيم السيسي

في العشر دقائق المخصصين لي أود أن أفكر بصوت مسموع أمامكم.

حينما نتأمل في الاحتلال الذي مر على مصر بداية بالفرس، ثم اليونان، والرومان، والعرب، والطولونيين، والأيوبيين، والمماليك ، والعثمانيين الأتراك ، والإنجليز، سنجد أننا لا نقول الاحتلال الفرنسي نقول الحملة الفرنسية، فما هي أهمية الحملة الفرنسية بالنسبة لنا.

الحملة الفرنسية وضعت أسس المواطنة لأول مرة، فقبل الحملة الفرنسية وقبل محمد علي، كانت المواطنة تتحدد بحسب واحد من أربعة عوامل: ١) العرق، تركي ولا فلاح؛ أو ٢) الدين، مسلم أم غير مسلم؛ ٣) القرب من الحاكم، سواء بالقرابة أو بالعمل جنب منه؛ ٤) القوة المالية، وجاءت الحملة الفرنسية ووضعت من ضمن ما وضعت - رغم عدم تنفيذه - أن المواطنة بحادثة الميلاد أنت ولدت على أرض هذا الوطن لك كل الحقوق وعليك نفس الواجبات التي لأي إنسان آخر بغض النظر عن العرق أو الدين أو القوة المالية، وهذا المفهوم بدأ يدخل على استحياء في وقت محمد علي، فلأول مرة المصرين يدخلوا الجيش، ولأول مرة يمسكوا وظائف، أو إنهم يسافروا الخارج، ولأول مرة يتملكوا أراضى وإن كان بنسبة قليلة، إلا أنها زادت بعد هذا في عهد الخديوي إسماعيل، الذي تزامن مع رئاسة البابا كيرلس الرابع والبابا كيرلس الخامس للكنيسة حيث بدأ عنصر الانتماء الديني في التنحي، ويمكن اعتبار أن العصر الذهبي بالنسبة لمصر في العصر الحديث هو النصف الأول من القرن العشرين .

مصر دائما تكون في قوتها حين يسودها الوحدة والتوحد، ومن المؤسف أن الدول الكبرى تلعب دور كبير في محاولة إضعاف مصر من هذه الناحية، فمثلا حينما ألتفت مصر حول سعد باشا وكانت هتافات المصريين أخرجوا من بلادنا أيها القراصنة وعاش الهلال مع الصليب ... الخ. جاء حسن البنا وأنشأ جماعة

الإخوان المسلمين وتبرعت شركة قناة السويس - أي البريطانيين - بمبلغ خمسمائة جنيه كي يقسم هذا الصف.

في العصر الحديث نستطيع أن نتتبع دور الدول الكبرى، مرة مع الخميني، ومرة مع بن لادن، وهذا الكلام موجود بالتفصيل في كتاب أصدره "روبرت روفيس" الذي اختتم مقدمة هذا الكتاب بقوله أن هذا الكتاب لن يؤدى هدفه ألا إذا جيمي كارتر وسايروس فانس وغيرهم دخلوا السجن، لدورهم في دفع الرجل العسكري، ورجل الدين لحكم بلدان العالم الثالث لأنه يسهل التفاوض مع رجل واحد بدلا من حكومة منتخبة وبرلمان.

الأمر الثاني أن الحكم العسكري والحكم الديني دائما يشد البلد للوراء ومن ثم فالقوى الأجنبية تعتمد عليهم، وهذه نقطة هامة يجب أن نأخذها في الاعتبار ونكون واعيين لها وللدور الشرير لهذه الدول الكبيرة في تفتيت هذا الشعب، ويحضرني هنا قول لــ (أدينوم) المفكر الإسرائيلي "إن قوة إسرائيل ليست في سلاحها النووي لأنه يحمل في طياته موانع استخدامه ولكن قوة إسرائيل تكمن في تفتيت الدول الكبرى المحيطة بها كالعراق ومصر وإيران إلى دويلات متناحرة على أسس دينية وطائفية"، ثم يقول "إن نجاحنا في هذا الأمر لا يعتمد على ذكائنا بقدر ما يعتمد على غباء الطرف الأخر، أي نحن، وها هم قد نجحوا في تفتيت العراق، ويحاولون مع إيران، وها نحن في مصر نمارس لعبة التقسيم الغبية فنقسم مصر إلى مسيحيين ومسلمين، ونقسم المسلمين إلى شيعة وسنة، والمسيحيين إلى أتباع البابا شنودة وأتباع مكسيموس، ومحجبات وغير محجبات، وكأننا نخدم على مشروع (أدينوم) الصهيوني بما نفعله في أنفسنا.

ماذا نفعل في هذه الجلسة؟ أعتقد يجب أن نتعلم تاريخنا بشكل صحيح، فحينما طالبوا "فرانسيس بيكون" بأن يضع أسس لنهضة أوربا قال أول شيء أن يكون لها تاريخ، فقالوا له أوروبا ليس لها تاريخ مشترك قال لهم نأخذ التاريخ اليوناني

والروماني، ولكن هاتين الحضارتين مبنيتان على الحضرة المصرية، وأذكر في هذا المضمار أن أحد الإنجليز كان يتفاخر أمام رجل أسود في حديقة "هايد بارك"، فقال له الأسود كف عن التفاخر لأنني من أعطاك هذه الحضارة، فسأله الإنجليزي كيف؟ فرد عليه قائلا: أنتم معشر الأنجلو-ساكسون أخذتم حضارتكم عن الرومان، والرومان أخذوها من اليونان، واليونان أخذوها من مصر القديمة، ومصر القديمة في شمال أفريقيا، وأفريقيا قارتي لأنني من نيجريا، أي إنني من أعطاك الحضارة فصفق له الإنجليزي وصفق له الحضور.

التاريخ والوعي به ضروري لأي بلد، وأي إنسان بلا تاريخ يكون بلا مستقبل، ونفس الشيء بالنسبة للشعوب، ما لم يكن لها تاريخ وتعي دروسه فإنها تضيع، فلو كان هتلر قرأ تاريخ نابليون بونابرت لما انهزم في روسيا ، ولو كان عبد الناصر قرأ تاريخ محمد علي ودور الدول الكبرى في هزيمة مشروعه لما عانى ما عاناه محمد علي.

للمدرسة دور هام في تعزيز ثقافة المساواة والتسامح، وأول شيء يجب أن نراعيه ألا يخرج طفل في حصة الدين لأنها ترسخ في الأطفال أنهم ليسوا متساويين ومختلفين،وسبق لي أن اقترحت على وزير التربية والتعليم الأسبق أن تستبد حصة الدين بحصة قيم، ومن السهل جدا أن أنا أجد قيمة موجودة في الديانات كلها – بما فيها الديانات غير السماوية – كالرحمة على سبيل المثال، فقد قال السيد المسيح "أريد رحمة لا ذبيحة"، وقال الرسول عليه الصلاة والسلام "أنا رحمة مهداة"، بل وحتى الديانة البوذية نجد فيها هذه القيمة، وهكذا يخرج الطفل من المدرسة وهو يعلم أن هذه القيمة موجودة في الديانات كلها، ومن ثم يكون فكره عالمي ومتسع بدلا من أن يكون فكره ضيق ومحدود، "أنا صح وغيري غلط".

تدريس التاريخ للأطفال منذ نعومة أظافرهم هام جدا لبناء تفكيرهم وخصوصا في موضوع التمييز الديني، فيمكن أن أعلم الطفل مثلا أن عمر مكرم (نقيب الأشراف) مع المعلم إبراهيم الجوهري (التاجر المسيحي) عزلوا خورشيد باشا الظالم وأتو بمحمد علي، ويمكن أن يدرس أيضا الدور الذي لعبه البابا كيرلس الخامس في منع حرب كادت أن تنشأ بين إثيوبيا ومصر.

حينما يدرس التلميذ التاريخ المصري يمكن أن أعرفه الدور الوطني للبابا كيرلس الرابع ومواقفه مع كرومر ومع كتشنر، يجب أن يعرف التلميذ أن اللورد كرومر طرد أقباط مصر من وظائفهم وقال أنهم أعداء لنا، وعين بدلا منهم بدلهم مسيحيين شوام ، وكيف أن كتشنر أراد أن يقابل كيرلس الخامس فما كلن منه إلا أن أرسل أحد تلاميذه وقال له "بلغ اللورد أن البابا ما بيقابلش حد إلا بموعد سابق".

حينما بدأ سعد زغلول باشا ومصر تشكيل وزارته الأولى سأله مكرم عبيد عن أسماء الوزراء الذين أختارهم، وحين عرفهم قال "أنا شايف الأقباط عددهم كبير"، فرد عليه سعد باشا قائلا: "أنا مش شايف مسلمين ولا مسيحيين أنا شايف مصريين"، وهذا المفهوم يجب أن يرسخ، الدساتير الموجودة في دول العالم الديمقراطية يجب أن تدرس للأولاد الصغيرين، فمثلا البند الثالث من الدستور الأمريكي يقول نحن لا يهمنا لونك أو يهمنا دينك يهمنا أن تعطى هذا البلد أفضل ما عندك وسيعطيك هذا البلد أفضل ما عنده، وفي المذكرة التفسيرية التي قدمها توماس جيبسون قال "ما الذي يعنيني إذا كنت تعبد إله أو حمار، المهم ما الذي يمكن أن تعطيه لهذا البلد"، ومثلا إذا كان هناك جراح ملحد وماهر في عمله سأذهب إليه إذا احتجت جراحة ولن أذهب للجراح "أبو زبيبة" ولا للجراح الذي يذهب للكنيسة ليل ونهار الأقل مهارة، وهذا هو ما يجب أن ننشئ أطفلنا منذ الصغر عليه، وبهذه الطريقة نستطيع أن ننجز الكثير.

كلمة أخيرة أعظم اختراعين هما المطبعة والتليفزيون الذي يخاطب الناس جميعا، وأذكر أن يوسف إدريس قال أعطوني التليفزيون سنتين أقدر أعمل شعب جديد، إذن التعليم والإعلام هما الأساس وأشكركم وأكتفي بهذا القدر.

٣- الدكتور حسام سعد الدين عبد الله

في الحقيقة أود أن أبدأ من بعض التساؤلات التي طرحها المتحدثين السابقين، والسؤال المركزي هو: ما الحل؟ وهناك أسئلة فرعية مثل:

- هل هناك تمييز ديني في مصر وهل هناك تميز بصفة عامة؟ الإجابة نعم.
- هل وجود مجتمع تلقيني غير نقدي أحد الأسباب الجوهرية لمثل هذا الأمر؟ مؤكد.
- هل وجود سلطة تستفيد بصفة عامة من غياب النقد سواء السياسي أو الديني، يساعد على زيادة عملية التمييز الديني، ويساعد أيضا في استمرار الحكم بصورة أو بأخرى؟ أكيد
- هل نجحت جماعة الأخوان المسلمين في إنها تغزو العملية التعليمية والمعلمين وركزت عليها وعملت كل هذا الكلام؟ أكيد

الحقيقة الغائبة هي أن أفكارنا نحن الجالسين هنا هي التي هزمت، وقدرتنا على اختراق المجتمع ونشر أفكار الحداثة هي التي في أزمة، والأزمة لا يمكن أن تحل بان أنا أقول أن الحكومة عملت كذا أو الأخوان عملوا كيت، لأن السؤال الأهم هو ما الذي نستطيع أن نفعله نحن حتى نغير مثل هذا الوضع، وبغض النظر عن المعادلة العالمية، من المؤكد أن الاستعمار سيعيش على مبدأ "فرق تسد" ومن المؤكد إن إسرائيل ستسعى لتفريق وتقسيم المجتمع، والمؤكد أيضا أن أي حاكم إذا كانت هناك أزمة سيحاول أن يلعب بورقة فرق تسد".

لكن المشكلة لدي أنا، كيف أنشر أفكار الحداثة؟ وكيف أنشر فكر المواطنة؟ وكيف أتعامل على مستوى المجتمع ككل لأحداث هذا التغير؟

قد يكون بعض ما سأقوله غير مرحب به من الجميع، لكنني أعتقد أن هذه المشكلة مشكلة طولية وعرضية في المجتمع، أي أنها ليست فقط مسألة سلطة فاسدة وشعب يريد الحداثة، بالعكس التفكير المناهض للحداثة موجود في الشارع، وموجود في الحارة، وموجود في التليفزيون، وموجود في أماكن كثيرة جدا، ومن ثم المشكلة ليست فقط تغير السلطة، ولكننا في حاجة لتغير المجتمع، وفكر المجتمع، بحيث أن الدكتور جهاد عودة[62] الموجود معنا في هذه المائدة المستديرة يكون له كلمة أكبر لو كان فعلا مع الحداثة - وهو معها -بغض النظر عن أي اختلافات معه أو مع الحزب الوطني.

حينما شرعنا في تأسيس "مصريون ضد التمييز الديني" كان هناك حوار وكلام حول أن من يوافق على معاهدة السلام مع إسرائيل لا يجب أن يكون معنا، ولكننا رفضنا هذا الكلام قررنا أن نستمر رغم أن كثير منا داخل المجموعة - وأنا منهم - ضد معاهدة السلام، ولكننا نرى أن الهدف الذي نسعى لتحقيقه هو إلغاء التمييز الديني في مصر، أو على الأقل الإقلال منه، ومن ثم يجب أن نعمل حثيثا مع كل القوى مهما كانت انتماءاتها من أجل هذا الهدف، بعضها سيخرج مظاهرات في الشارع، وبعضها سيتكلم ويحارب على مستويات مختلفة ومتعددة في نوعيتها، ولكنها جميعا - في رأيي الشخصي - تتضافر لتهدم كل أسس التمييز في المجتمع، فأنا حينما أخرج في مظاهرة ضد اضطهاد الناس، أو ضد موقف السلطة من قضية مجتمعية ما، فأنا أخدم كل ما يتعلق بقضية التغيير بما في هذا قضية مناهضة التمييز الديني.

---

[62] عضو أمانة السياسات بالحزب الوطني الديمقراطي الحاكم.

ولكن ليس كل واحد هنا ضد الحكومة في جميع القضايا التي أختلف فيها أنا وغيري معها، ما أريد أن أوصله هو أن هناك قيمة جوهرية علينا أن نسعى لتحقيقها تمثل الحد الأدنى الذي يجمعنا جميعا، فلنحاول أن نجد قاعدة مشتركة مع كل من هو ضد التمييز على أساس العرق أو الدين أو الجنس أو الفكر، وهذا بالطبع لا ينفي صراعنا معه، ونحن نتصارع مع الحكومة ومع قوى سياسية في قضايا مختلفة، ولكن لا يجب أن نتخلى عن المبدأ، فلا يمكن مثلا أن نطالب الدولة بمنع الآخرين من العمل السياسي وفى نفس الوقت نطالب بالديمقراطية، وأنا بصراحة لا أستطيع أن أفهم كيف نطالب بالديمقراطية والانتخابات وكل هذا الكلام، ثم نطالب بإلغاء نشاط الإخوان السياسي.

مشكلتي الأكبر كيف نعمق النشاط السياسي ونوسع الدائرة التي نعمل فيها؟، وكيف أستطيع توسيع الدائرة التي أعمل لتشمل العمل داخل الجامعة أو المدرسة، وأن أنشئ هيئات علنية تسعى لإقامة وتدعيم الدولة المدنية والعلمانية في مصر؟ وتستطيع وضع التفاصيل بتنظيم محاضرة للدكتور وسيم السيسي، ومحاضرة أخرى للدكتور جهاد عودة، وللدكتور حسام بدراوي، وللدكتور منير مجاهد، ولكل الأطراف المختلفة، نحن في حاجة شديدة لكل جهود العلمانيين والمدنيين المسيسين والغير مسيسين، هؤلاء الذين يريدون تغيير أساس الدولة هؤلاء الذين يريدون تغيير جزء صغير منها، من يريدون تغيير شامل للوضع القائم، ومن يريدون إجراء بعض التحسينات فيه.

نريد أن نركز جهودنا ونوحدها ونجمع لها المال اللازم لتنفيذها، وكنت قد شاهدت برنامجا تليفزيونيا تحدث فيه بعض المشاركين في هذه المائدة المستديرة عن نشاء قناة تليفزيونية مدنية كما يمتلك تيار الإسلام السياسي قناة "اقرأ"، وأنا أعتبر أن مثل هذا الهدف هدف جوهري أي إنشاء قناة مدنية أو علمانية ويشترك فيها كل من يريد أن يشترك من القوى والأفراد المدنية والعلمانية، ويكون لنا فيها دستور واضح يعيد تعليم هذه الأمة مبادئ العلم، ومبادئ النقد، ومبادئ

للفهم، ودون أن نعمل في هذا الأمر سنظل جزر منعزلة وهذا هو أحد التحديات الرئيسية التي تواجهنا بصفة عامة.

أخيرا أعلن تأييدي لفكرة المدرسة التي يدرس التلاميذ فيها حصة للقيم، وليكن هذا شعار، نريد تدريس القيم في المدارس بدلا من حصة الدين وهذا لن يعزلنا عن المجتمع لأن في هذه الحصة تدريس للدين ولكن ليس لدين معين بل لكل الأديان ولأفكارها.

أعيش في بريطانيا منذ ثلاثين عاما، وفي البداية كنت أسأل ابني حين دخل المدرسة "فين يا بني المقرر؟" كي أجلس معه وأحفظه الدروس كما تعلمنا في مصر، ولكنني وجدت الأمر مختلف فهناك يدخل المدرس الفصل ويوضح أن ما على التلاميذ دراسته هو مثلا موضوع الحملة الفرنسية على مصر ويضع بعض الأسئلة، ويكون على التلميذ أن يبحث فيها ويبحث عن الإجابات ويناقشوا المدرس فيها، وأحد المواضيع التي درسها ابني في الثانوية العامة، هو الدراسات الدينية والفلسفية، وكان وهو يذاكرها ويقرأها، يقرأ الدين المسيحي والإسلامي والبوذية، بنظرة نقدية ويطرح آراءه ويناقشها في الفصل، أي يمكن أن نعلم أبنائنا الدين والقيم بطرق مختلفة.

خلاصة ما أريد أن أقوله فلنسعى لتحقيق عدة شعارات محددة، أولهم وحدة كل القوى المدنية في مصر بطولها وعرضها، ولتكن وحدة وصراع في نفس الوقت، لكن يكون لنا توجه عام لتدعيم قيم الدولة المدنية والعلمانية في مصر.

٤- الدكتور حمزة السروي

الموضوع الذي تعالجه هذه "المائدة المستديرة" موضوع هام جدا بالنسبة لنا، لأنه يمس مستقبلنا ومستقبل أولادنا، فقد طغت الصبغة الدينية المتطرفة على كل شيء فالحضانات قد أصبحت ذات طابع ديني، والمدارس أصبحت ذات طابع

ديني، ودور المسجد يتعاظم في الحي، وفى الشارع، وفى الحارة، لدرجة أن المسجد في الأحياء الشعبية كاد يكون بديلا للمدرسة، والدائرة تضيق من حولنا، وتستكمل حلقاتها، ومن هنا لا بد أن نقف دفاعا عن أنفسنا، ودفاعا عن أبناءنا، ودفاعا عن مستقبلنا، ليس ضد الدين بالطبع، ولكن ضد التطرف الديني.

بحكم تكويني الفكري والمنهجي كأستاذ للفلسفة، فأنا أعتقد أنه لا يوجد شيء يمكن أن يتم علاجه بمعزل عن بقية الأشياء، أعنى فكرة الجدل والترابط التأثيري والتأثري بين كل فكرة وأخرى، وهو ما ينطبق أيضا على القضية الخاصة بالتمييز الديني، والتي أرى أنه لا يمكن حلها بمعزل عن بقية المشكلات الخاصة بأشكال التمييز الأخرى، والخاصة بأشكال الفساد الموجودة في مجتمعنا.

نعانى في مجتمعنا من مشكلة الاستبداد فيكون من الطبيعي أن الحل هو الديمقراطية، نعانى من مشكلة تفاوت طبقي فيكون الحل هو الاشتراكية، نعانى من مشكلة تجزئة وتفتيت ليس فقط للأمة العربية لكن للدولة القطرية الواحدة كما حدث في العراق والسودان والصومال، وكما يريدون أن يحدث في مصر لا بد أن يكون هناك وحدة وطنية كجزء من وحدة إقليمية شاملة، والوحدة القومية – حتى لا نقع في عنصرية – لا بد أن تكون في إطار من العمومية الإنسانية.

إذن نحن في حاجة إلى خطة شاملة كجزء من مشروع نهضوي كامل، أقترح أن يقوم على مجموعة من المحاور الأساسية منها:

المحور الأول هو تحديد المشكلات وكما هو واضح يوجد استبداد سياسي، وغياب للعدالة الاجتماعية، وغياب للديمقراطية، إلى آخر هذه المشكلات التي تعلمونها جميعا.

المحور الثاني هو الحلول المقابلة لهذه المشكلات، أي تكون الديمقراطية مقابل الاستبداد، والعدالة الاجتماعية مقابل التفاوت الطبقي، المساواة بين الرجل والمرأة مقابل التمييز والاضطهاد.

المحور الثالث والأخير والأهم هو كيفية تطبيق الحلول في الواقع، أي آلية التنفيذ وليس فقط تحديد المشكلات، أو طرح الحلول، ولكن كيف يمكن أن تجد حلولنا هذه طريقها إلى الواقع؟ الدكتور سامر سليمان قال إننا إزاء سلطة غير متعاونة، وآخر من المتحدثين قال أن السلطة ليست فقط غير متعاونة، ولكنها أيضا سلطة معوقة، لأنه ليس من مصلحتها سيادة فكر ديمقراطي، أو فكر نقدي في المجتمع، سواء في المجال الديني أو المجال العلمي، لأن هذا سيكون له انعكاسه في المجال السياسي، وهو ما يمكن أن يكون ضارا بها أو مهددا لوجودها لأنها سلطة استبدادية، بالتالي فإنها تستخدم فكرة الخضوع الديني من أجل تحقيق الخضوع السياسي، لعل أفضل توصيف لهذه الفكرة هو ما قاله (فيورباخ) الفيلسوف الألماني الشهير، "العبودية في المجال الديني هي الأساس للعبودية في المجال السياسي"، ولهذا فمن الطبيعي أن تكون السلطة غير متعاونة بل وأن تكون معوقة وأن تستخدم كل الأساليب بما فيها الدين والقنوات الدينية المتطرفة أو تغض البصر عن تيار ديني سلفي يستشرى في المجتمع لتحقيق مصالحها.

كنت مرة في الزقازيق ووقفت أنا وزوجتي أمام مسجد خاص بأنصار السنة، وتصادف أن جاءت وقفتنا أثناء صلاة العشاء، وفوجئت بكم من البشر الملتحين، وكم من النساء المنقبات، وهذا المسجد على شارعين حيث يوجد المسجد أسفل عمارة، وأمامه عبر الشارع أخذوا أسفل العمارة المقابلة كمصلى للسيدات، وهذا الكم غير العادي من البشر جاءوا على موتوسيكلات، وعلى عجلات، ممسكين بأطفالهم وداخلين إلى المسجد كأنهم في مظاهرة، أكيد هؤلاء الناس لم يأتوا بشكل عفوي لمجرد الصلاة، وإلا كانوا قضوا صلاتهم في أماكنهم التي يسكنون فيها، من الواضح إنهم يحاولون الاستقواء بتجمعهم وظهورهم أمام الآخرين،

والزقازيق من المدن القديمة ذات الحس الشعبي بشكل عام، ولهذا تستشعر فيها هذا التطرف الديني، وهذا الاستعراض من جانب المتطرفين على كل ما عداهم من فرق وجماعات في المجتمع.

أحس أننا أمام أزمة كبيرة، وبالطبع كنت أحسها قبل أن أرى مسجد أنصار السنة هذا، نظرا للاهتمام العام المسبق بهذا الموضوع ولكن المنظر الذي شاهدته والذي حكيت لكم عنه، ذكرني مرة أخرى بمدى فداحة المشاكل التي نحن بصددها، فما العمل؟

أؤيد كلام الدكتور سامر سليمان عن حاجتنا للعمل من أسفل، وضرورة أن نعتمد على أنفسنا، لأننا في النهاية نسير في الخط المقاوم، ومن ثم يجب أن نتوقع معوقات ونحاول أن نتغلب عليها، فمن أسفل يجب أن نعمل على إشاعة الديمقراطية بيننا، بداية من أسرنا، يجب أن نعلم أطفلنا بتعبيرات بسيطة جدا كيف تكون الديمقراطية، مثلا حينما تسأل الأم أطفالها كل صباح عن رغباتهم بالنسبة لوجبة الغذاء فتتنوع الطلبات، وبالطبع ليس في مقدور الأم والأسرة من الناحية الاقتصادية ولا من ناحية الوقت والجهد أن تلبي لأبنائها أصناف مختلفة في نفس الوقت، وبالتالي تطرح الأم اختيار وجبة واحدة فقط، وتأخذ تصويت على الوجبات المقترحة وتطبخ ما تقرره الأغلبية، هذا مثل بسيط جدا لتعليم الديمقراطية للطفل داخل المنزل، ومنه يتعلم أن صوته ليس الصوت الأوحد في الأسرة وإنما هو واحد من الكل.

حينما يختلف الأبناء حول برامج التليفزيون، هنا لابد من تحديد حصة لكل واحد بحيث لا يجور أحدهم على الأخر، وهو ما ينمي الإحساس بالأخر داخل الأسرة وداخل مدارسنا يجب أن يتابع الآباء والأمهات أبنائهم، ويتعرفوا منهم عما فعلوه في يومهم الدراسي وما فعلوه مع أصحابهم، ويعملون على توصيل قيم توحي بتقدير الأخر، وعلى أن يعامل الأبناء زملاءهم في الفصل بشكل يتيح

إشاعة للمناخ الديمقراطي الذي يقدر ويحترم وجود الأخر في هذا المجتمع .

كذلك لابد من إشاعة التفكير العقلاني، وهو يعتمد على دراسة الفلسفة وبهذه المناسبة أود أن أذكر كتاب طريف كان موضوع ندوة في مكتبة الكلية بالإسماعيلية اسمه "**تدريس الفلسفة للأطفال**" وقد كان على ما أعتقد رسالة جامعية – ربما ماجستير أو دكتوراه – لباحثة بكلية البنات بجامعة عين شمس، وفي هذا الكتاب تعرض الباحثة دراسة حالة من أمريكا تحكى عن عالم تربية أمريكي بدأ برنامج تدريس الفلسفة للأطفال منذ ١٩٨٦ ومستمر حتى الآن، والأطفال عنده يبدؤون من سن ١٠ سنوات إلى نهاية الثانوية العامة في مجموعة من المدارس على سبيل التجريب، أي مدارس تجريبية يعلم فيها الفلسفة.

الفلسفة كما علمها هذا الرجل للأطفال ليس كما نعلمها نحن في الجامعة، أسماء الفلاسفة فلان وفلان، أو آراء الفلاسفة هي كذا وكذا، لأن الأطفال لا تفهم بهذه الطريقة، ؛الأطفال تفهم بطريقة الحكي، كما هو الحال في موضوع القراءة في السنة الرابعة الابتدائي مثلا: "قال أمير كذا، وقالت الأم وهكذا"، وبنفس الطريقة يمكن عمل حوار فلسفي بين الأطفال حول قيمة من القيم.

الاقتراح الخاص بتحويل حصة الدين إلى حصة قيم اقتراح إيجابي جدا، ويمكن أن نعلم التلميذ من خلاله قيم إنسانية مشتركة – أو قيمة من قيم الفلسفة – كقيمة الحياة، وقيمة الغيرية، وقيمة الأثرة، وقيمة العلم... الخ، في حوار بين التلاميذ ويشارك فيه الأستاذ، المهم أن يتعود الطالب أن المنهج التعليمي ليس مادة تلقن وتحفظ وتوضع في الامتحان، ولكنها حصة للتفكير وأعمال العقل.

ويمكن أن نتخيل حوارا في المدرسة يسأل فيه لأستاذ التلميذ: لماذا تأتى إلى المدرسة أيها الطالب؟ فيقول له لكي أكون مثقفا، فيسأله ولماذا ترغب أن تكون

مثقفا؟ فيرد لكي أكون قادر على حل كل المشكلات، فيسأله وهل كل مثقف قادر على حل المشكلات؟ فيرد التلميذ: أظن ذلك، فيقول الأستاذ هل تعتقد إنني مثقف؟ فيرد التلميذ: نعم، فيسأله هل أنا قادر على حل المشكلات؟ فيقول له أظن ذلك، فيقول الأستاذ كيف إذن والحال كذلك يسألني بعضكم أسئلة لا أعرف إجابتها، وهكذا.

يهمني في النهاية التأكيد على أهمية السؤال والتأكيد على أن التعليم الناجح هو الذي يثير أسئلة بأكثر مما يطرح من إجابات، وهذا من شأنه أن يؤكد على التواضع الفكري والإقرار بالنسبية، ومن ثم عدم التعصب، فلا توجد فكرة، مهما عظمت، تملك الصواب المطلق، ولا يوجد شخص مهما عظم يملك الحقيقة المطلقة .

إن الحقيقة توجد في مجموع الآراء، ومن هنا وجب الحوار من الجميع في محاولة للوصول إلى الحقيقة، بيد أن هذا لن يوصلنا إلى الحقيقة المطلقة، بل إلى حقيقة نسبية كذلك، لكنها أكثر صحة من تلك الحقيقة التي يدعيها شخص واحد.

في النهاية، فهذه دعوة إلى التواضع، والى احترام الآخر، والى عدم التمييز بين إنسان وآخر على أساس الدين أو غيره، وفى كلمة واحدة هي دعوة إلى "الديمقراطية".

٥- دكتور جهاد عودة

في الحقيقة أود أن أثير أربعة نقاط للإجابة على العنوان الرئيسي لهذه الندوة "كيف نخرج من نفق الطائفية والتمييز إلى آفاق المواطنة؟"

النقطة الأولى: هي ضرورة فهم طريقة السلطة السياسية، فالسلطة السياسية تضم اتجاهات فكرية متعددة وليس صحيحا أن السلطة السياسية لها بنية فكرية واحدة،

فهذا الكلام يمكن أن يكون صحيحا حينما تكون مصادرها الاجتماعية والسياسية والفكرية واحدة، ولكن السلطة السياسية في مصر مصادرها متعددة ومن منابع مختلفة ذات أفكار متعددة، وبالتالي عندها توجهات مختلفة.

واهم شيء هنا إدراك وجود فجوات وقدرات تمكن القوى المختلفة – بما فيها القوى المناهضة للتمييز الديني – من العمل، فمثلا لو أردت أن تنحو ناحية ليبرالية أو علمانية ستجد ممثلين لهذا الفكر داخل السلطة السياسية، نأتي بعد هذا إلى فكرة كم أو ما هو مقدار التأثير على السياسات العامة أي أننا عندما نريد أن نؤثر ونفرق بين السلطة نفسها وبين السياسات عامة التي تتبناها هذه السلطة، وبالتالي هناك صراعين:

- الصراع الأول هو أننا نتعامل مع سلطة لا يوجد لديها هيكل صارم، أو هي سلطة لديها هيكل لكن به فجوات، تنتج توجهات مختلفة عن بعضها البعض،
- الصراع الثاني وهو الخاص بالسياسات العامة، وفي هذا المجال لدينا مشكلة كبيرة جدا تتمثل في أن الوحيدين الذين يطرحون خطط وتوجهات عامة هي القوى السلفية، والقوى السلطوية أو القوى التقليدية، أما القوى العلمانية والقوى الليبرالية فلا تهتم بالسياسات العامة أو تعمل في أطر فكرية عامة ، فمثلا نريد "قانون للمواطنة"، ولكن كم شخص يفكر في مشروع قانون للمواطنة وقدمه لمجلس الشعب؟ بمعنى أخر توجد في مصر آليات مؤسسية ولكننا لا نعرف كيف تستخدمها بينما الآخرون يستخدمونها، علينا إذن استخدم الآليات الموجودة بالدولة لإحداث التغيير، وبعدها يمكن أن نقول إننا أنجزنا كذا وفشلنا في كذا ، ثم نصعد في حركتنا ونبحث عن طرق أخرى لتفعيل آليات أو إنجاز قضايا.

النقطة الثانية: أن المواطنة جدل وهي عملية جدلية، وحينما بدأنا نتحدث عن المواطنة ونجمع أطراف من داخل السلطة حولها، كانت هناك حوارات عميقة جدا عن مفاهيم معينة للمواطنة حتى وصلنا للدستور وأعددنا الصياغة الحالية، ولكن كيف نحولها إلى قانون؟ للأسف لا توجد رؤى، ويمكنني أن أرصد بعض القوانين المطروحة في الساحة والتي تقلل من فكرة المواطنة، وما نحتاجه هو تفعيل الآليات الدستورية والقانونية الموجودة.

نحن في لحظة تاريخية فيها انفتاح ديمقراطي، وهو ما أسميه "انفتاح مطلبي"، أي أن الحركة المطالبة عالية جدا، حتى أننا أصبح عندنا الآن نقابة مستقلة وأصبحت الحكومة تستجيب لأشياء، لهذا علينا أن نبدأ بعمل ضغط اجتماعي وسياسي، وباستخدام الآليات المتاحة، وعلينا صياغة مطالبنا بأشكال محددة ، تستطيع الناس أن تتفاعل معها ، والناس ستستجيب لنا حينما يكون كلامنا محدد وعملي، وليس مجرد كلام عام.

وبالتالي ليس المطلوب تحديد شعار لنا لأننا نعرف شعارنا ولكن المطلوب أن نتقدم من الشعار إلى التفصيل، إلى مشروعات محددة، ويمكن أن يكون لدينا ثلاث أو أربع مشروعات تنطلق من توجهات مختلفة، واحد ليبرالي، والآخر حداثي، والثالث علماني وهكذا، وهذا في حد ذاته لا يشكل مشكلة، ولكن المشكلة أننا لا نمتلك موجة مشروعات، ولا موجة أفعال، ومن هنا فأول شيء أؤكد عليه لو أردنا أن نخرج من نفق الطائفية والتمييز إلى آفاق المواطنة، هو تحويل مطالبنا العامة إلى مشروعات قوانين نسعى لإقرارها باستخدام الآليات المتاحة.

النقطة الثالثة: عدم وجود وعي في مصر – بما في ذلك كثير من المثقفين مع كامل احترامي – بفكرة "الدولة المدنية"، ويرجع هذا في تقديري لأن التاريخ المصري مكتوب بطريقة قومية، فمثلا حينما نتكلم عن مصطفى كامل "القومي" لا نستطيع أن نرى مصطفى كامل "المدني"، ولا نستطيع أن نرى محمد فريد

"المدني"، ولا نستطيع أن نرى العلاقة الجدلية ما بين "القومي" و"المدني"، وأنا قمت بعمل دراسة كبيرة تنشر حاليا في مجلة المصور تحت عنوان "من أجل الدولة المدنية" عن كيفية إعادة كتابة التاريخ المصري وكيف ننظر إليه بطريقة مدنية، فالوقائع هي نفس الوقائع ولكن المعالجة والتفسير هما المختلفين.

أما الآن فلا نجد إلا كلام غريب جدا، فالكلام الموجود من أيام مصطفى كامل عن المسألة القومية هو نفس الكلام في عصر عبد الناصر ويمكننا أن نصلهما بخط مباشر، وبالتالي لابد من إعادة كتابة التاريخ المصري، وفي الحقيقة فإن الجماعات الإسلامية والإخوان المسلمين عملوا مجهود ذهني كبير جدا في إعادة كتابة التاريخ المصري من وجهة نظرهم، وعندنا كتابات للإخوان والجماعات الإسلامية على كيفية كتابة التاريخ المصري بطريقة أخرى بينما نكتفي نحن بالجلوس على المقاهي والصراخ بالمطالب.

أنا أريد أن تبدأ موجة لإعادة كتابة تاريخ مصر بمعنى مدني وليس بمعنى قومي عربي، أو قومي استقلالي، ويوضح الجانب المدني أعمال الزعماء السياسيين، وأيضا غيرهم من الزعماء كعثمان محرم، أو طلعت حرب، وغيرهم من الزعماء الذين ساهموا في صياغة حياتنا المدنية المعاصرة.

النقطة الرابعة: هي ماذا نفعل اليوم وغدا وبعد غد؟ كيف نعمل في إطار منظم وعمل تخطيط حقيقي؟

علينا أولا أن نبدأ بالتفكير بشكل دقيق في كيفية التحرك بشكل عملي، كأن نكتب مشروع قانون أو نتقدم بأفكار لمشروعات قوانين، مثلا مشروع يتضمن مواد لتعزيز فكرة المواطنة، فالمادة الأولى من الدستور تنص على مبدأ المواطنة وإذا لم نفعل هذه المادة فسيكون أنصار التمييز بين المواطنين سعداء جدا ببقاء الحال على ما هو عليه، ومجموعتنا ليست فقط "مصريون ضد

التمييز الديني" ولكنها أيضا "مصريون من أجل المواطنة"، وهذا هو المستهدف النهائي وهذه هي الفكرة النهائية.

علينا أن نتقدم بفكرة مشروع قانون أو مجموعة مواد في قانون، يمكن أن نبدأ بالنضال من أجل مادة واحدة في الدستور أو في القانون الجنائي أو القانون المدني بحيث ترسخ المواطنة ولو نجحنا في هذا يمكن أن نغير أشياء كثيرة جدا في بلدنا.

٦- دكتور سمير فاضل:

الحقيقة أن المجتمع المصري منذ فترة طويلة جدا تشيع فيه الثقافة التي تعبر عنها أغنية "يا مين يجيب لي حبيبي"، وفي الحقيقة "محدش حيجيب لك حبيبك"، وإذا كنت تريد الحرية فلا يمكن أن تكتفي بالمطالبة والصراخ بأنك تريد الحرية، فالحقيقة أنه لن يحصر لك أحد الحرية على طبق، لأن الحرية لا تمنح، ويجب أن تناضل وتكافح كي تحصل على كل الحقوق التي تطالب بها، وهذه هي خبرة التاريخ في مصر والعالم.

أود أن أطرح عليكم سؤالا؟ تحدثنا في جلسات الأمس أيضا عن ثقافة التمييز الديني داخل المجتمع، وحملنا الإسلاميين - بحكم أن الأكثرية من المسلمين - مسئولية ترسيخ هذه الثقافة داخل المجتمع، اسمحوا لي أن أمد الخيط لمنطقة أخرى مهمة جدا داخل المجتمع كي نعرف هل ثقافة التمييز موجودة وتمارس فقط من داخل الإسلاميين؟ أم أن المسيحيين يمارسون أيضا ثقافة التمييز ضد بعضهم؟ فكما يمارس المسلمين هذه الثقافة بين السنة والشيعة، فإن التمييز موجود أيضا ما بين الأرثوذكس والبروتستانت والكاثوليك.

وهذه مسألة في غاية الخطورة، فشيوع هذه الثقافة داخل كل المجتمع شيء سيء جدا، ويجب أن نطرحه بصراحة كي نتبين طريق الخلاص من هذا المرض

المجتمعي، فشيوع ثقافة التمييز يعانى منها المجتمع كله، كي نتخلص منها لابد أن نعترف بصراحة بوجود هذا التمييز، ومن يمارس هذا التمييز علينا؟ وكيف استطاع المميزون ممارسة هذا التمييز والمساحات التي حصلوا عليها داخل المجتمع؟ وكيف تمددوا من خلالها وبدئوا في ممارسة التمييز من خلال الأنظمة الفاسدة في تقديري أنه من الأخطاء الفادحة أن نحمل كل الحكومات والأنظمة الفاسدة التي حكمت مصر طول الأزمنة الماضية المسئولية، طبعا قد يكون هذا شيء جميل جدا إذا أردت أن أتهرب من تحمل المسئولية.

نحن في هذا المعترك من فترة طويلة جدا، وأذكر وأنا طالب في الجامعة في فترة السبعينيات عقد مؤتمر في كلية التربية سنة ١٩٧٧ وشارك فيه كل النقابات، ودعينا الدكتور حلمي مراد لمناقشة هذه القضية ، ثم حدثت حالة فتور لا أعرف سببها، فالقضايا الهامة - كهذه القضية - التي تمس أسس المجتمع لا يصح أن تتحول إلى قضايا ثانوية وتبقى على أجندة منظمات المجتمع المدني وعلى أجندة الأحزاب السياسية تناقش فقط كلما خطر على بال أحدهم، فنناقش قضية التعليم مثلا لأننا لم نتكلم فيها منذ فترة، وهذه مشكلة خطيرة جدا لأن الأحزاب السياسية ومنظمات المجتمع المدني في مصر تعمل في الشارع منذ ثلاثين سنة أو أكثر، ومع هذا فهي لم تلاحظ أن هذه القضية هامة جدا، وتخصص لها عدة ساعات من العمل المكثف للخروج بأوراق ضغط من خلالها، ولكن يبدو للأسف أن هذه القضية لا تشغل بالهم.

سؤال ثاني، ترى ما هي المساحات الموجودة خارج القاهرة التي تختطف بواسطة المتطرفين أن يسدل الليل أستاره؟ يجب أن نعرف كي نستطيع العمل على هذه القضية الخطيرة، لكن التركيز فقط على مناقشة هذه القضايا في القاهرة في منتهى الخطورة لان المردود في النهاية لا ينسحب على كل المحافظات، لأنه توجد محافظات تم الاستيلاء عليها بالكامل، وإدارة شئونها بالكامل، ونريد أن نضع أيدينا على مواطن الخلل.

القليل من منظمات المجتمع المدني يعمل فعلا، وإذا ما تتبعنا مناقشات منظمات المجتمع المدني لقضية التعليم سنجد أنها تختصر القضية في المشاكل الاقتصادية ومشاكل المعلمين، والسؤال الأهم من وجهة نظري هو: هل بالفعل قطاع المعلمين في المدارس المصرية، وقطاع الأساتذة في الجامعات المصرية مهموم بالفعل بقضية إحداث تغير للمناهج وبنية المؤسسة التعليمية في مصر؟ الحقيقة أشك في هذا الأمر، لأنني عملت في كل المراحل التعليمية مدرس ابتدائي وإعدادي وثانوي وعملت أيضا في الجامعة، إلى جانب هذا فقد أتيت من وسط الحركة ولم أهبط عليها ببراشوت، فمنذ كنت شابا وأنا موجود في وسط الناس، ومن ثم أعرف الطريقة التي نتناقش بها، لقد اكتفينا في فترات طويلة جدا بالانسحاب إلى الشرح بدلا من التنظيم فهذه منطقة مأمونة ليس فيها تبعات ومسئوليات تلقى على عاتق الناس لإحداث تغيير فعلي، على عكس الفترات التي بدأنا نعمل فيها ممارسات على أرض الواقع وأمكننا أن نحدث حركة تغيير بالفعل، وأدلل على ذلك بحركة كفاية فهي حركة موجودة على الأرض وسط الناس واستطاعت أن تكسر حاجز الخوف وأطلقت موجة من الاحتجاجات على أوضاع مختلفة.

وبنفس الطريقة إذا أردنا أن نغير المنظومة التعليمية فيجب أن نتحرك في الأرض فعلا، وأن يكون هناك ضغط بشكل مستمر، وليس بشكل موسمي كلما حدث ما يذكرنا بالقضية، والحقيقة أن التعليم والإعلام مصدرين هامين من مصادر إشاعة ثقافة التمييز، وإصلاحهما ستكون له انعكاسات إيجابية هامة في مناهضة التمييز بكافة أنواعه.

عندي أمل أن يحدث هذا في الفترات القادمة، وسيتفاعل معنا الشارع، فنحن نناقش قضايا خطيرة جدا كقضية التمييز، والمواطنة، والتعليم، ومع ذلك فالحضور قليل نسبيا، لكن إذا ما ناقشنا قضية طائفية، أو أحداث طائفية وقعت في أي منطقة من المناطق ستكتظ هذه القاعة بالناس، وهذه إشكالية خطيرة

لأنها تعني أن القضية غير واضحة في ذهن المواطن العادي، بالإضافة لهذا فأنا بصراحة أتهم كثير من النخب بأحداث حالة تواطؤ بالفعل في هذه القضية لأنهم لا يبذلون المجهود اللازم في هذه القضية لإحداث تغيير، إذا كنا نريد أن نغير الإعلام فهل نسعى فعلا لتغير وجه الإعلام السائد في مصر؟

في النهاية أتوجه برجاء لكل منظمات المجتمع المدني والأحزاب السياسية بأن تضع هذه القضية في صدارة برامجها وأولوياتها، فلا يمكن بعد عمل لأكثر من ثلاثين سنة ألا يكون لهم تأثير يذكر، وأقول لهم أنكم تشتكون من تمدد التيار الديني في المحافظات، ولكنكم غير قادرين على طرح هذه القضية في المحافظات المتمدد فيها التيار الديني مراعاة لحسابات الانتخابات، فهناك كتل تصويتية في هذه المحافظات يجعل طرح هذه القضية – من وجهة نظر انتخابية – مدعاة للخسارة، وهنا تبرز مشكلة تقديم أولويات خاصة ومصالح خاصة على الأولويات الوطنية العامة والصالح الوطني العام.

لابد كي نتقدم أن تلقي هذه الأحزاب بهذه الأمور جانبا، فليخسر من يخسر في الانتخابات لكن عندي قضية أهم بالنسبة لمصالح المجتمع، وفي كل الأحوال لن نحقق نتائج لأن الانتخابات في مصر يتم تزويرها، ولابد أن أسعى إلى إحداث تغيير فعلي ليس فقط في القاهرة والإسكندرية ولكن أيضا في المحافظات الأخرى البعيدة.

٧- الأستاذ/ جورج إسحق

في البداية أود أن أحيي الزملاء والأصدقاء المسئولين عن تنظيم هذا المؤتمر بهدف مواجهة التمييز الديني داخل مؤسستنا التعليمية، وفي نفس الوقت أود أن أوجه لهم قدر من النقد يرتبط بعمليات التحضير والتنظيم، أجملها فيما يلي[٦٣]:

١- رغم أن المؤتمر يهدف لمناهضة التمييز الديني، إلا إنني أصارحكم القول بأنني أحس بوجود بعض التمييز، فهذا المؤتمر يستخدم من قبل البعض كحائط مبكى للأقباط بحيث يشتكون ويصرخون طول النهار ثم يذهبون بعدها لبيوتهم دون أن نحثهم كمواطنين على المشاركة في العمل العام، وهذه مسألة مؤسفة للغاية وعلينا تجاوز هذا إلى الحركة.

٢- بالنسبة للفيلم الذي عرض شهادات متنوعة للتمييز الديني في التعليم فإنني أتسأل لماذا لم تظهر التلميذة التي أجبرتها المدرسة على خلع الحجاب[٦٤]؟ لماذا لم يتضمن الفيلم شهادات لأحد الشيعة مثلا؟ ولماذا لم يذكر الأشكال الأخرى للتمييز؟

٣- لاحظت أن أثنين من المتحدثين رجل دين من الكنيسة الإنجيلية؟ أين ممثلي بقية الكنائس وأين المؤسسة الدينية الإسلامية؟ كان من الضروري أن نسمعهم.

---

[63] حاولت بعض الصحف الداعمة للتمييز الديني استغلال ملاحظات الأستاذ جورج اسحق لتشويه المؤتمر، ومحاولة دق إسفين بينه وبين "مصريون ضد التمييز الديني"، وقد رد الأستاذ جورج على هذه الأباطيل بمقال بعنوان " ثقافة التمييز في تغطية مؤتمر ضد التمييز"، نشر على موقع المجموعة بتاريخ ٢ مايو ٢٠٠٩ على الرابط:
http://forum.maredgroup.org/t431.html
ونعيد نشره في نهاية هذا الفصل.

[64] يشير الأستاذ جورج إلى واقعة منع تلميذة بمدرسة الراهبات الفرنسيسكانيات من ارتداء الحجاب داخل المدرسة، وقد أصدرت سكرتارية "مصريون ضد التمييز الديني" بيانا بهذا الشأن بعنوان "لا للإجبار على الحجاب أو على السفور" ويمكن الرجوع إليه على الرابط التالي: http://forum.maredgroup.org/t425.html

٤- تكلمنا عن المناهج الأزهرية ودورها في ترسيخ التمييز الديني، وهو ما أوافق عليه، ولكننا نتكلم عن دور الكنيسة؟ فهناك أيضاً "الكتيبة الطبية"، وهناك أيضاً الأب/ زكريا بطرس، وكلها مؤسسات ترتبط بالكنيسة وتساهم في تعميق التمييز بين الأقباط والمسلمين بشكل كبير جدا، كيف لعبت الكنيسة الدور الخطير جدا الذي تحدث عنه الدكتور/ سالم سلام؟ أنا في تقديري أن الكنيسة لها دور روحي فقط، وعليها أن ترعى تابعيها روحيا، ولكن لا يجب أن تجذب الناس بهذا الشكل المدمر للمجتمع المصري، فالآن لا يعرف الجيل الصغير المجتمع خارج الكنيسة، فهو يمارس الترفيه والجواز والطلاق والرحلات والثقافة داخل الكنيسة، وهذا لا يؤدي إلى مجتمع حقيقي ولكن إلى مجتمع تمييزي منغلق ويؤكد فكرة التمييز والانعزال.

نعود إلى موضوعنا ونضرب مثل على منهج التعليم، ننظم في إطار الأمانة العامة للمدارس الكاثوليكية معسكرات صيفية يشارك فيها تلاميذ من كل محافظات مصر، فهناك تلاميذ من الصعيد ومن وجه بحري، وفي أحد المعسكرات فوجئت في خيمة من خيم البنات خرجت بنت وقالت أنا لا أستطيع أن أكون في هذه الخيمة، فسألتها عن السبب، فقالت لي أنني لا أستطيع أن أغير ملابسي أمام واحدة مسيحية لأنه حرام، فكان هناك أحد حلين أما نغادر الملتقى فورا أو نبدأ حوار حول هذا المفهوم وبدأنا حوارا جادا انتهى بنهاية لم نكن نتوقعها وخرجت الفتاة من الملتقى تقدر فكرة المواطنة هكذا بالحوار تحل الأمور.

هذا هو المنتج التعليمي الذي نتحدث عنه، فحينما نتكلم عن إصلاح التعليم لا يجب أن نعرف أن مدارسنا مستبدة، وتعلم تلاميذها الاستبداد، والاستبداد المنتشر بداية من السلطة السياسية حتى مستوى الأسرة ما هو إلا منتج تعليمي أنتجته مدرسة مستبدة، وقد تكلم الدكتور/ حمزة السروي عن الحوار بين التلاميذ

بعضهم البعض وبينهم وبين الأساتذة، هذا الكلام بعيد جدا عن أوضاعنا فالمدرسة المصرية هي أولاً مدرسة مستبدة وكل منتجاتها استبداد ومن ثم لا تستطيع الناس أن تتحاور والمسألة تحتاج إلى تغيير جذري.

نحن نتحدث في موضوعات هامشية ونترك الموضوع الأساسي وهو تدهور التعليم المصري الذي وصل إلى درجة متردية ويعيش في حالة ترهل شديدة جداً، وأنا أعمل في التعليم منذ ٣٥ سنة وأرى التعليم المصري ومنتجه ينهار الآن تماماً، فمثلاً تكلم البعض على اللغة العربية وعلى وجود النصوص القرآنية في مقرراتها، والحقيقة أننا طوال عمرنا كنا نقرأ النصوص القرآنية كنصوص في اللغة العربية لبلاغة النص القرآني، وكنا نحفظ آياته كثقافة وليس كعقيدة، وقد اقترح أحد المتحدثين أن تتضمن مقررات اللغة العربية نصوص مسيحية من الإنجيل، والحقيقة أن النص المسيحي مترجم إلى العربية عن اللغة اليونانية، ولو درس الطالب نصوص بليغة في اللغة العربية فهذا جزء من تنمية قدرات في تعلم اللغة العربية.

أذكر إنني حضرت مؤتمر عن التعليم حضره معي الدكتور/ سالم سلام، وفي هذا المؤتمر قدم الدكتور/ حسام بدراوي عضو أمانة السياسات بالحزب الوطني ورقة عن التعليم يمكن اعتبارها ورقة نموذجية، لكن المشكلة الحقيقية هي عدم وجود إرادة سياسية، والحقيقة أن وزارة التربية والتعليم لن تفعل شيء من فوق، أما القاعدة العريضة فلا تترك لها الفرصة للمشاركة.

ومن أجل إصلاح التعليم فإنني أتفق مع رؤية الدكتور/ حسام عبد الله في ضرورة التركيز على هدف واحد وحين ننجزه ننتقل لهدف أخر وهكذا بدلا من أن نضع كل شيء في سلة واحدة ونتصور إننا سنغير الكون، ثم نصاب بالإحباط.

وأقترح أن ندعو إلى مؤتمر وطني تشارك فيه كل القوى الوطنية، وكل الخبراء الموجودين في مصر، وشركاء التعليم وهم أولياء الأمور، والتلاميذ، والمدرسين، والتربويين، الخ يمكن أن يمتد الحوار الوطني حول إصلاح التعليم لمدة سنة وتكون قمة هذا الحوار هي المؤتمر، لأن الأمة في خطر ومصر في خطر شديد لأن التعليم في خطر، ونحن في خطر فعلا لأن التعليم متردي فعلاً.

أسكن في وسط البلد – في شارع القصر العيني – وهناك توجد مدرسة ابتدائية لا ترفع العلم المصري ولا تردد النشيد الوطني المصري في طابور الصباح، والمدرسات ليسوا على مستوى تعليم أطفال، ويديرون مدرسة للأطفال الصغيرة ويعلموهم تقاليد وأشياء غبية جداً، وقد بادرت بتنبيه وزارة التربية والتعليم والإدارة التعليمية التابعين لها أن هذه المدرسة تتصرف كدولة مستقلة بذاتها ولكن لا حياة لمن تنادي، لأنه لا يوجد دولة ولا توجد مؤسسة تعبر عنا وترعى مصالحنا.

الحزب الوطني الديمقراطي الحاكم حزب مدمر لأنه دمر مصر ويجب مواجهته ومجابهته، وفي هذا أيضاً يجب أن نوجه اللوم لأنفسنا فكما تكلم الدكتور/ سمير فاضل عن منظمات المجتمع المدني، وأنها لا تفعل شيئا ولا تقوم بدورها المنوط بها.

الخلاصة أن المجتمع المدني منهار ونحن في وضع سيء جدا، وأتمنى أن نأخذ قضية واحدة ونعمل عليها وإذا أنجزناها نكون قد أنجزنا عمل إيجابي جداً.

٨- القس رفعت فكري

أود أن أنطلق من حيث انتهى الأستاذ جورج إسحاق، وهو أننا نعيش في محنة، وفي أزمة، فحينما يحدث اعتداء على مواطنين عزل في قرية الشورانية في سوهاج بسبب ديانتهم البهائية فهذا يؤكد أننا في محنة طائفية، وحينما يحدث أن

الدولة تصادر مجلة تصدر عن وزارة فهذا يؤكد أننا في محنة ثقافية، والخلل يعود في رأيي إلى ثلاثة أسباب رئيسية، وقبل أن أناقشهم أحب أن أطمئن الأستاذ جورج اسحق إنني أتحدث بصفتي مواطن مصري وليس بصفتي قسيس.

أعتقد انه يوجد خلل في الفكر الديني، وخلل دستوري، وخلل حضاري.

الخلل في الفكر الديني يتمثل في أن الخطاب الديني هو خطاب إقصائي ورافض للآخر في مضمونه وجوهره ويجب أن نعترف بهذا، فرغم أن الصورة التي يحرص الإعلام على إظهارها في التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام هي صورة المشايخ والقساوسة الذين يتقابلون مع بعضهم ويأكلون على موائد إفطار تسمى موائد الوحدة الوطنية، ويقبلون بعضهم بعضاً، إلا أن الواقع في حقيقة الأمر يؤكد أن الخطاب الديني رافض للآخر، ومهاجم للآخر، فالخطاب الديني خطاب متعصب، ويتوهم مقدموه أنهم بمفردهم الذين يمتلكون الحقيقة الوحيدة المطلقة، ويتوهم مقدموه أنهم وحدهم الفرقة الناجية من النار، وأي شخص سواهم حتى من داخل الدين الواحد مصيره جهنم وبئس المصير.

هناك مشكلة حقيقية في الخطاب الديني، والدولة منذ سنوات تدعو ممثلة في الرئيس مبارك إلى تجديد الخطاب الديني، لكن من الواضح انه يوجد توجه من داخل المؤسسات الدينية بأن يبقى الخطاب الديني كما هو، وحينما نقول تجديد الخطاب الديني فنحن لا نعني بهذا تغيير النص المقدس، لكن نعني كيفية تناول النص، وكيفية تفسيره وفي هذا توجد مدرستين: المدرسة الحرفية وتأخذ النص كما هو؛ والمدرسة التأويلية وتدعو إلى إعمال العقل في النص الديني، وتأخذه في سياق أسباب نزوله، وقرينة النص والخلفية التاريخية له، ونحن اليوم أحوج ما نكون إلى إعمال العقل في النص الديني.

أوروبا كان عندها نفس الأزمة التي نواجهها اليوم، كان عند الأوربيين تعصباً دينياً، وإعدام للمفكرين، ومقاومة للعقل، لكن أوروبا نجحت في أن تتغلب على مشكلتها بأن أعملت العقل في النص الديني، وأصبح النص الديني يفسر في ضوء السياق التاريخي والحضاري، لأني لا أستطيع أن افصله عن سياق الزمان والمكان، وإذا نجحنا في أعمال العقل في الخطاب الديني فأعتقد إننا سنكون قد نجحنا في حل جزء كبير وأساسي من المشكلة.

إن الخطاب الديني هو أكثر الخطابات تأثيراً على الساحة ، فمثلا يمكن للدولة أن تقول "لا لختان الإناث" كما تشاء، وأن تنظم مؤتمرات حول هذا الموضوع كل يوم، لكن إذا قال أي شيخ في أي زاوية أو قسيس في أي كنيسة صغيرة "نعم لختان الإناث" فسوف تستمع الناس لرجل الدين وترفض أي فكر آخر وهذا نوع من الخلل الفكري.

بالنسبة للخلل الدستوري فأنا أعرف أننا قد وضعنا " المواطنة" في المادة الأولى بالدستور في التعديلات الدستورية الأخيرة، لكني يجب أن أقول بكل صراحة أن المادة الأولى في الدستور تتعارض مع المادة الثانية فيه، فالمادة الثانية بصورتها الحالية تجب وجود المادة الأولى، وأصبحنا مثل الذين رقصوا على السلم، فنحن لا نعرف هل مصر دولة دينية أم دولة مدنية، فمن يريد دولة مدنية يجد في الدستور المواطنة ويجد المادة ٤٠، من يريد دولة دينية توجد المادة الثانية، نريد أن نكون متسقين مع ذواتنا، وشرط من شروط الاتساق مع الذات أن يكون دستورنا متسق مع ذاته، فجزء من الخلل الموجود في التعليم، وجزء من الخلل الموجود في الإعلام، وجزء من الخلل الموجود في القضاء، وجزء من الخلل الطائفي الموجود في المجتمع سببه أن الدستور غير متسق مع ذاته، ولابد من تعديل وتصحيح هذا الخلل الدستوري ولن أقول إلغاء المادة الثانية، ولكن على الأقل يجب أن يكون هناك توافق بين المادة الأولى والمادة الثانية بحيث يكونا متسقين مع بعضهما البعض.

أما بالنسبة للخلل الحضاري، فالعالم كله يعيش اليوم في القرن الواحد والعشرين، والدول المتقدمة تتطلع إلى المستقبل، أما نحن فنعيش زمانياً في القرن الحادي والعشرين ولكن فكرياً وحضارياً نحن نعيش في القرون الوسطى، نحن متأخرون ومتخلفون ومازلنا نتكلم عن "الهوية الثقافية"، ما هي الهوية في عصر العولمة؟ البعض يقول أنها خصوصية تتعلق بحضارتنا وثقافتنا، ولكننا في عصر العولمة، أو في عصر الكوكبية، ومن ثم هناك مفردات ينبغي أن نتخلى عنها إذ لم يعد لها مكان، وينبغي أن نتعامل مع العولمة بإيجابية .

اليوم شبكة الإنترنت تدخل كل بيت ونحن الآن في عصر الفضائيات، وأصبح العالم كله كغرفة واحدة وليس قرية واحدة كما يقولون، اليوم أصبح البقاء للأقوى وللأكثر تأثيراً، ومن غير المقبول الآن أن تنتهك دولة ما حقوق الإنسان، وتبرر هذه الانتهاكات بزعم أنها تنظر لحقوق الإنسان من منظور ديني، وأنها تبحث فيما تقول الشريعة الإسلامية في حقوق الإنسان، أو ما تقول الشريعة المسيحية في حقوق الإنسان، في الحقيقة حقوق الإنسان أصبحت دين عالمي يؤمن به العالم كله، ولا يمكن أبدا أن تنتهك أي دولة حقوق الإنسان بزعم أن هذه هي خصوصيتها الثقافية.

إذا كنا كدولة نريد أن نتقدم فلابد أن نواكب العالم في احترامنا لحقوق الإنسان، واحترامنا للمواثيق الدولية التي وقعنا عليه، وينتهي عندنا انتهاك حرية العقيدة، ولا ينتهك أي شخص حقوق أي شخص آخر، وينتهي اضطهاد الأقليات، لأن حقوق الإنسان منظومة كاملة.

أنا لا أوافق على إرجاع مشاكلنا في التمييز الديني إلى مؤامرة صهيونية، فالحقيقة أن العالم كله يتآمر على بعضه، لكن التربة المصرية خصبة ومهيأة لتنفيذ هذه المؤامرة، والحقيقة أيضا أن التمييز الديني موجود في مصر من قبل

إسرائيل، وإذا قرأنا تاريخنا بحياد فسنجد أنه قبل إسرائيل والصهيونية، وقبل الأعداء الذين يريدون إثارة صراع داخلي بين المصريين كان لدينا تاريخ طويل مليء بالتمييز الديني، هناك أشكال كثيرة من التمييز، لكن أخطر أشكال التمييز هو التمييز الديني، وهذه هي القضية التي يجب أن نعمل عليها وفي رأيي أن من يطالبوننا بأن نشتغل على كل أنواع التمييز لا يدركون أن هذا يؤدي لتمييع القضية، فقضية التمييز الديني من أخطر قضايا التمييز، وهي موجودة بوضوح في الإعلام وفي التعليم. لهذا أرجو ألا يستدرجنا أحد للخروج عن طريقنا، فهناك قضية يجب أن نركز عليها ونعمل عليها.

أنا سعيد أننا نتكلم اليوم عن التعليم، وأتفق مع الأستاذ جورج إسحاق في ضرورة أن نركز على مطلب واحد، وأنا أقترح تشكيل لجان متخصصة لمراجعة المناهج، لجنة للتعليم الابتدائي، ولجنة للتعليم الإعدادي، ولجنة للتعليم الثانوي، ونستخلص كل "المواد التمييزية والعنصرية" الموجودة في المناهج ونضعها في كتاب نقدمه لوزارة التربية والتعليم، ونضعها أمام مسئولياتها ونقول لمسئولي التعليم في بلادنا الحبيبة مصر كيف ونحن في القرن الحادي والعشرين يتعلم أولادنا مثل هذه الأمور التي بها تمييز ديني ورفض للآخر.

٩- دكتور عماد صيام

إذا كنا نتكلم عن مهام للمستقبل لمواجهة مشكلة التمييز الديني، فأعتقد أن المهمة الأولى ترتبط ببعض المهام ذات الطابع السياسي العام التي يمكن أن تأخذ مدى طويل، وأنا هنا أؤكد على ما قاله الدكتور حسام عبد الله من أهمية بلورة تيار ليبرالي حقيقي في مصر، هذه البلورة يمكن أن تحدث حالة من القطيعة مع كل أنصار الدولة الدينية والمعادين للدولة المدنية، لأن غياب هذه القطيعة يؤدي إلى تشوش غير عادي ويوفر الفرص على الساحة لأنصار مشروع الدولة الدينية - وهو مشروع طائفي بامتياز ومشروع تمييزي بامتياز أيضا.

إذا كنا في معركة حقيقية تستهدف بناء تيار ليبرالي وإحداث قطيعة ثقافية وسياسية مع تيار فكري آخر مناصر لمشروع للدولة الدينية فسواء كان أنصار هذا التيار موجودون داخل جهاز الدولة ومؤسساتها أو كقوى سياسية خارجها فالموقف الصحيح هنا هو الرفض التام لأي عمل ثقافي أو سياسي مشترك معهم، وهو ما يعني بالضرورة وبالتبعية رفض فكرة التنسيق والحوار، بالعكس يجب أن يكونوا معرضين دائما لهجوم ثقافي مستمر لكسر هيمنتهم الثقافية على المجتمع.

المهمة الثانية في مشروع المستقبل هو تجديد الخطاب الديني، وأنا حينما أتحدث عن الخطاب الديني أتحدث عن خطاب المؤسسات الرسمية الدينية المسيحية والإسلامية، وخطاب من هم خارج المؤسسة وأصحاب المشروع السياسي، هذا الخطاب الديني يجب أن يُجدَد لكن القائمين عليه ليسوا دعاة تجديد ولا دعاة تفكير، ولهذا يجب أن نرغمهم على أن يندفعوا بشكل حثيث تجاه تجديد خطابهم، وهذا لن يتأتي إلا عبر هجوم مكثف على كل الأفكار الطائفية والتميزية والمعادية لأبسط حقوق الإنسان التي يطرحونها في الإعلام، وفي الكتب المدرسية، والهجوم المتواصل على هذا الفكر هدفه الكشف عن مدى تهافته وتخلفه، وهو ما سوف يشعرهم بأزمة قد تدفع بعض العقلاء منهم إلى تجديد خطابه واعتماده مساحة اكبر من العقلانية.

المهمة الثالثة هي العمل على ساحة القانون، لدينا بنية قانونية تتضمن قوانين ترجع إلى عصر ما قبل الدولة الحديثة، وقوانين تمارس التمييز بامتياز، ولدينا قوانين مصاغة بشكل غير رصين وغير محكم، وتسمح للتنفيذيين بجهاز الدولة – خاصة الطائفيين منهم – أن يفسروها ويؤولوها كما يحلو لهم لدعم ممارستهم التمييزية، كما لا توجد في البنية القانونية المصرية حتى الآن قوانين محكمة وصارمة تجرم التمييز، ولهذا هناك حاجة للعمل على هذه المساحة بالطريقة التي أوضحها الدكتور جهاد عودة، والدكتور حسام عبد الله. ويجب أن نكون

مبادرين بالكشف عن هذه القوانين ونقدها وتقديم مبادرات واستخدام الآليات المتاحة، وأنا من أنصار أن ما لا يدرك كله لا يترك كله.

المهمة الرابعة في هذا السياق ترتبط بالمؤسسة التعليمية، وهي مؤسسة خربة ولن نعيد البكاء مجددا حول الأمر، لكن هناك ما يمكن أن نفعله للمستقبل رغم أنه حتى الآن لا يضعنا توازن القوى السياسية والاجتماعية في مسار صناع القرار أو القادرين بالضغط على صناع القرار، فيمكننا كحد أدنى بناء ثقافة بديلة من أسفل، وأنا أتحدث هنا عن منظمات المجتمع المدني وكل المثقفين، يمكننا أن نحاول بناء برامج تدعم التربية على القيم والفضائل المدنية، كالحرية والعدل والمساواة، والجمال والخير، والحوار وقبول الاختلاف، والعيش المشترك، كل هذه القيم لا يخلق العمل بها داخل المؤسسات التعليمية حالة صدام مباشرة مع الدولة، قد ينتبه لها بعض أنصار الدولة الدينية ويقاوموها ويخلقوا المعوقات أمامها ، لكن – من واقع خبرتي – أقول أنه يمكن العمل داخل المدارس سواء بشكل مباشر أو من خلال الجمعيات الأهلية لتطبيق هذه البرامج، ومن خلال جماعات النشاط المدرسي، ونحن نمتلك بالفعل خبرة تمتد إلى عشر سنين وأحدثت نتائج مبهرة في التعامل المباشر مع الطلبة والطالبات داخل المدرسة، ويوجد الآن في مصر العديد من مؤسسات المجتمع المدني الجادة التي استطاعت أن تبلور برامج حقيقية يمكن استخدامها في تعليم التلاميذ وفي إعادة تدريب المدرسين، وما ينقصنا هو أن ندفع باتجاه تشكيل تيار حقيقي من المتبنين لبرامج التربية على الثقافة المدنية، وبرامج التربية على الثقافة الديمقراطية كي نقترب بها من المدارس في محاولة بناء ثقافة من أسفل وفى خط المواجهة الأول مع أفكار الدولة الدينية والطائفية.

وأعتقد أن التغيرات التي تحدث في العالم الآن بما فيها التغيرات التي حدثت في الولايات المتحدة الأمريكية تضعف قدرة الدولة في مقاومة التغيير – وخاصة وزارة التربية والتعليم – وبالتالي ستقبل في نهاية الأمر بمثل هذه البرامج،

ويحضرني في هذا المقام نموذجين صغيرين أسوقهما على سبيل المثال، فقد قمت بعمل برنامج يطبق الآن في الجامعة لتأسيس نوادي للمواطنة في سبع جامعات مصرية، وندرب أساتذة جامعة وندرب طلبة، ويمكن النفاذ عبر هذه الثغرة لإحداث تغييرات كبيرة جدا لان الدولة تشعر أنها مأزومة وتوجد ضغوط عليها.

على صعيد التعليم ما قبل الجامعي هناك مشروع تتبناه بعض المؤسسات الرسمية بالضغط على وزارة التربية والتعليم كي تعتمد المواطنة كأحد جماعات النشاط الرئيسية داخل المدارس الحكومية، وهناك برامج لتدريب المدرسين لإعداد التلاميذ في أنشطة تشتبك مع نشاط المدرسة ومع شكل المجتمع باستخدام منهج علمي، أنا أعتقد أن هذه البرامج التي يمكن أن ننفذها لن نطالب بها الدولة لكن يجب أن نضغط لتنفيذها لأن هذا سوف يسهم في هز قاعدة الهيمنة التي تمتلكها القوى التي تمارس التميز الطائفي داخل المدرسة.

على المستوى الأخر داخل المؤسسة التعليمية يجب أن نضغط بشدة في بعض القضايا التي تمكننا من فتح ثغرات في الممارسات التي ترتبط بالفساد وترتبط أيضا بإنتاج ثقافة التمييز، وأنا أخص بالذكر هنا – وبشكل رئيسي – قضية إعداد المناهج لأن فيها حجم الفساد يصل إلى مليار جنيه سنويا، ولهذا يجب على قوى المجتمع المدني، والقوى الليبرالية، والقوى المدنية، والعلمانية أن تضع هذا الموضوع على أجندتها، ولو فعلت هذا لمدة سنة واحدة سيحدث فارق كبير.

لو أخذنا المبادرة في القضايا التي نستطيع أن نتحرك فيها سوف تصبح الصورة في خلال سنة أو سنتين أكثر تفاؤلا وسنتغلب إلى حد كبير على توازن القوى الحالي، وهذا لا يجب أن يجعلنا نغفل مستوى آخر بالغ الأهمية هو الإصلاح الشامل.

ثانيا: التعليقات من القاعة

١- الأستاذ محمد الشاذلي

أود الرجوع إلى ما قاله الأستاذ طلعت رضوان من إننا "مصريين ضد التمييز" فقط، وذلك لأن منظومة الفساد والاستبداد التي نعيش في ظلها الآن تخلق تمييزا في كل مناحي الحياة، وبصفة خاصة التمييز الطبقي، وأكرر ما سبق أن قلته مررا عن عبد الحميد شتا الشاب النابغ خريج كلية الاقتصاد والعلوم السياسية الذي تقدم في مسابقة للعمل بوزارة الخارجية وكان ترتيبه الأول في جميع الامتحانات تحريرية وشفاهية، فضلا عن إجادته لثلاث لغات، ولكنه استبعد من الوظيفة بسبب "عدم اللياقة اجتماعيا" كما ذكرت الوزارة، وللأسف لم يتحرك أحد من منظمات المجتمع المدني ولا من غيرها، وكان يجب لو أن هذا الأمر حدث في أي دولة محترمة أن يقدم وزير الخارجية استقالته على الفور، لان هذا الشاب النابغ حينما عرف بأسباب رفضه خرج من مبنى الوزارة وألقى بنفسه في النيل ومات منتحرا.

هناك أيضا محاكم الحسبة الدينية كالتي واجهها الدكتور نصر حامد أبو زيد لأنه هاجم شركات توظيف الأموال التي كان لأحد مستشاريها واحد من كبار المشايخ الرسميين، وأيضا محاكم الحسبة السياسية كما حدث مع رؤساء التحرير الأربعة الذين كتبوا عن صحة الرئيس.

بالنسبة للتعليم فهو منقسم ما بين تعليم أجنبي وتعليم خاص، ومعاهد قومية، وتعليم أزهري، وتعليم حكومي، وأود أن أتوقف بصفة خاصة عند التعليم الحكومي، وهو التعليم الذي يفترض أن يكون متاحا لكل الناس، لكن الحكومة اعتبرته مدارس تقليدية، وعرضت تطويره ليصبح بمصاريف في مدارس تجريبية، والتي أصبحت بمصاريف أكبر مدارس تجريبية متطورة، ووصلنا

الآن إلى ما يسمى مدارس المستقبل، وللأسف الشديد المدرسة الواحدة من مدارس المستقبل يمكن أن تفتح عشر مدارس للناس المحرومين، طبعا هناك استبعاد للفقراء من التعليم في سياسة الحكومة وهناك علاقة عكسية بين الفقر والتعليم.

٢- المهندس ناجى آرتين

أنا أحد المؤسسين لـــ "مصريون ضد التمييز الديني"، وأود أن أوضح أن مجموعتنا لم تقم لنصرة فئة على أخرى، ولا لنصرة دين على آخر، أو للدعاية لدين والهجوم على دين آخر، ولكن هدف مجموعتنا هو الانتصار لأي مظلوم مصري داخل مصر أي كانت ديانته، مسلم، أو مسيحي، أو يهودي، أو بهائي، أو حتى لو كان لا دينيا، باختصار أي مصري داخل مصر يتعرض لظلم أو تمييز بسبب عقيدته الدينية نحن على أتم الاستعداد للوقوف بجانبه ومساندته، وهذا هو السبب الوحيد لوجودنا.

هذا توضيح أردت أن أضعه أمامكم، ولكن بالطبع عملنا مكبل ومقيد، وهذا الكلام أوجهه للدكتور جهاد عودة الذي يطالبنا بتنفيذ أمور على أرض الواقع، لا يمكن أن تطلب مني أن أجري وأنت تقيد حركتي، وأقول له فك قيدي واسمح لي بإشهار هذه المؤسسة التي اعترضت عليها وزارة التضامن الاجتماعي لا لشيء إلا لتعطيلنا وإدخالنا في دوامة التقاضي لمدة سنتين أو ثلاثة، فك قيدي يا دكتور جهاد وسترى ما يمكننا أن نفعله.

هذا المؤتمر أثار ذكرياتي وأعادني لأوائل الستينيات حينما كنت تلميذا في الصف السادس الابتدائي، وكانت مقررات اللغة العربية تتضمن أيضا آيات قرآنية، أي أن الموضوع ليس جديدا فمن أكثر من ٤٥ سنة تضمنت مقررات اللغة العربية آيات قرآنية يجب حفظها، ورغم أن هذه الآيات وقتنا لم تكن للتسميع الشفوي وكانت فقط في الامتحان التحريري على طريقة "أكمل ما يلي"،

إلا أن أستاذ اللغة العربية كان يصر أن يسمع لنا هذه الآيات شفويا وكانت بالنسبة لنا حصة رعب لأنه كان يحمل عصا غليظة وطلب مني هذا المدرس أن أسمع ما أحفظه ولكنني تلعثمت فقال افتح يدك ولكنني رفضت أن أفتح يدي وانطلقت في بكاء هستيري وقلت له أنا لا أريد أن أحفظ قرأن، ومن خلال دموعي الشديدة انتزعت من داخله الإنسان فقال لي "يا بني أنا عايزك تحفظ علشان تبقى شاطر في العربي"، فرديت عليه أنا شاطر في العربي لأني أقرأ مجلة ميكي ومجلة سمير، طبعا أنا أهدي هذا المؤتمر لروح أستاذي في اللغة العربية.

مهنة التدريس من أشرف المهن، لكنها في مصر صارت مهنة من لا مهنة له، وأصبح المعلم كسائق التاكسي، فمن لا يجد عمل الآن يعمل إما مدرس أو سائق تاكسي، بل مهنة سائق التاكسي أصعب من مهنة المعلم لأن سائق التاكسي يحتاج رخصة، أما المعلم فليس من الضروري حصوله على رخصة، وأنهي كلامي بتحذير على طريقة سائقي التاكسيات، "أحترس من فضلك فالتعليم يرجع إلى الخلف".

٣- الأستاذ عمر مرسى

شعار مؤتمرنا هو "التعليم والمواطنة" لكن الدولة ترفع شعار "التجهيل والمواطنة"، أنا مدرس في مدرسة بنات وكثيرا ما تسألني التلميذات عما إذا كنت مسيحيا لأنني حين أدخل الفصل أهنئ البنات المسيحيات بعيد القيامة أو عيد الميلاد، أو أهديهم أيقونات بالتاريخ القبطي، وهذا يعبر في رأيي عن إشكالية خاصة بموضوع المواطنة والتعليم وهي اختزال الهوية المصرية في بعدها الديني فقط ، الآن بعض الناس عندنا يحبون تركيا العثمانية، ويحاولون قراءة التاريخ العثماني باعتبار أن التاريخ العثماني، والغزو العثماني لمصر، تاريخ مشرف.

بالنسبة للقضية التي نحن بصددها أي مشكلة العلاقة بين الجزئي والكلي، وهل ننتظر حتى ننجز مشروع وطني ديمقراطي أو مشروع نهضوي كي نصلح التعليم؟ في رأيي أنها مسألة جدلية، الدكتور جهاد عودة يتحدث مثلا عن تقديم بدائل أو طرح مشاريع عملية، وبالفعل بالنسبة لموضوع السياسات العامة فنحن مقصرين في تقديم مشاريع محددة في مجالات التعليم والصحة تحديدا وهما الموضوعان الرئيسيان على أجندة أي تيار إصلاحي في أوربا أو شرق أسيا، من هنا المفروض نقدم نماذج ريادية، وعلى سبيل المثال أغنياء اليسار واليمين المستنيرين لم يحاولوا عمل نموذج مدرسة واحدة وطنية ديمقراطية على خلاف مدارس التجهيل السائدة الآن، لم يحاولوا حتى أن ينشئوها بتبرعات الناس.

في "مركز الجيل للدراسات الشبابية" عملنا محاولة جادة لإعادة قراءة التاريخ بشكل عملي من خلال رحلات وزيارات ميدانية، فمثلا بالأمس كنا في مصر القديمة وزرنا الكنيسة المعلقة ومعبد عزرا وجامع عمرو... الخ. وفي الأسبوع السابق كنا في شوارع القاهرة المعزية، ما أقصده هو أنه توجد طرق عديدة يمكن بها أن نقدم برامج ومشاريع من أسفل ونعمل علاقة بين الناس والعلم، لأن المدرسة اختطفت لصالح العمامة والقبعة و..الخ وبدون مقرطة التعليم وبدون التقدم بمشاريع جزئية لمصلحة الناس لن يكون هناك أمل.

٤- الأستاذ صلاح عدلي

في البداية أود أن أؤكد على معنى قاله الدكتور حسام عبد الله، وهو معنى هام وأرجو أن تضعه مجموعة "مصريون ضد التمييز الديني" في اعتبارها، وهو الهدف الأساسي العام الذي يجب أن نعمل لتحقيقه، وهو السعي لخلق تيار المدني، وطبعا نقف عند المظالم وندافع عن المظلومين، ولكن خلق هذا التيار المدني العلماني - وليس الليبرالي - لأننا إذا نظرنا إلى الأحزاب القائمة على أساس الليبرالية كالحزب الوطني وحزب الوفد سنجد أن موقفها من موضوع التمييز الديني ليس موقفا مبدئيا، المسألة إذاً هي التيار المدني، وهذه النقطة نقطة

هامة ورئيسية كي لا نكرر بعض المفاهيم التي تعطي معنى آخر.

النقطة الثانية هي مسألة المواطنة، فالمواطنة مفهوم حديث ليس في مصر فقط لكن في العالم كله، فالعالم لم يعرف المواطنة إلا مع الحداثة ومع الدولة الحديثة في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، وبالتحديد في القرن التاسع عشر، فالمواطنة والدولة المدنية والدولة القومية مفاهيم حديثة نسبيا، وبالتالي مهم جدا في التعليم والأعلام ألا نقف فقط عند نقاط سوداء في التاريخ، لكن المهم أن نعلم الناس أنه في التاريخ بشكل عام، وفي الحضارة الغربية المسيحية أيضا، كانت هناك قوى تقاوم هذه المفاهيم مقاومة شديدة، وأن يعرف الناس أننا لن نتقدم إلا بالعلم والتفكير العلمي، وبإعلاء عنصر العقل.

النقطة الأخيرة هي "التجديد الديني" الذي أشار إليه القس رفعت فكري، وهو موضوع حيوي وضروري، ولدينا تراثنا الذي يمكن أن ننطلق منه، فقد قال ابن رشد من حوالي ٨٠٠ سنة أنه حينما يختلف أو يتعارض البرهان مع الشريعة أو مع النص الديني، يجب تأويل الشريعة كي تتوافق مع التطور العلمي، وقد أخذت أوروبا هذا المفهوم وتطورت، ولكننا للأسف وقفنا في مكاننا وتخلفنا كثيرا.

٥- الأستاذ إسماعيل حسني

السادة المتحدثين الذين سبقوني شددوا على ضرورة أن "تشتغل"، وأنا أقول لهم ولبقية المثقفين لا داعي للعجلة، لأن عندي بشرى سارة وهي أنه في باكستان استطاعت حركة طالبان بعد كفاح مرير أن تنتزع استقلال منطقة في باكستان، وأصبحت تقريبا حكم ذاتي، طبعا هذه الخطوة قوبلت بترحيب واسع النطاق من جميع الحركات الإسلامية باعتبارها مصدر إلهام، ومنهاج لا بد أن يتبع، لهذا فنحن غير مطالبين بالعمل كما طالب السادة المتحدثين، لا "خلينا مرتاحين"، لأن ما حدث في باكستان سيحدث في دول أخرى ومنها مصر، والتيار الديني

لم يقوى في مصر إلا نتيجة لتخاذلنا معشر اليساريين، والليبراليين، والعلمانيين بكل فصائلنا، فنحن نغط في ثبات عميق منذ أكثر من ٣٠ سنة بينما هم يعملون بدأب، وكل واحد منا يظن نفسه جبل ويرفض أن يخضع لتنظيم لأن ذاته المتضخمة تمنعه من العمل تحت أمرة فلان، والمجموعة الفلانية تستنكف أنها تشتغل تحت قيادة المجموعة العلانية، إذا استمرينا على هذا الحال وكل مجموعة ترفع شعار متضارب مع الآخرين فسوف ينتهي بنا الحال إلى ما انتهي إليه في باكستان، دعونا نتفق على شعار واحد في هذه المرحلة، وأنا أقترح شعار العلمانية، يجب أن نرفع جميعا هذا الشعار وأن نكون على استعداد لدفع الثمن، نسجن في سبيله أو نقتل في سبيله، لا يهم لأننا لو تأخرنا أكثر من هذا فطالبان المصرية تستعد للاستقلال عن الدولة، وشكرا (تصفيق من جميع الحضور بالقاعة)

٦- أستاذ صموبل سويحة

في الحقيقة حين طلبت الكلمة كنت أنوي أن أعلق على بعض ما قاله الدكتور سمير فاضل، ولكن كلام الأستاذ إسماعيل حسني أثار شجوني، فأنا من أسيوط وقد عدت لتوي من هناك، وما أدهشني وأفزعني أيضا، أنني وجدت أن كل السلفيين وكل الإسلاميين النشطين أعضاء في الحزب الوطني، ووجدت قيادات الحزب الوطني في أسيوط تتحدث كأنهم إخوان أكثر من مهدي عاكف، وأكثر من محمد حبيب، ووجدت أيضا أن تلاميذ محمد حبيب نائب مرشد الأخوان قد أصبحوا قيادات مؤثرة وفاعلة في الحزب الوطني في أسيوط، وأنا لا أعرف سبب حدوث هذا.

في شبرا الخيمة أمين عام الحزب الوطني تكلم ونقل بالنص كل آراء المستشار طارق البشري عن المادة الثانية من الدستور، وحينها سألت الدكتور محمد كمال القيادي البارز بالحزب الوطني هل تغير اسم الحزب إلى الحزب الوطني الدستوري الإسلامي؟ فقال للأسف لا توجد لدينا سيطرة على أعضاء الحزب،

الحل إذاً هو نبدأ العمل تحت شعار "العلمانية هي الحل"

ثالثا: ختام المائدة المستديرة

الدكتور سامر سليمان

الفكرة التي تدور في ذهني الآن تتعلق بما قاله القس رفعت فكري من ضرورة التركيز على التمييز الديني، وفي الحقيقة أحس أننا ندور في حلقة ضيقة، وأننا لن نكبر وننتشر لو اقتصرنا على مشكلة التمييز الديني، لأنها مشكلة تخص فقط عشرة في المائة من السكان، ونحن نحتاج إلى ربط مشكلة التمييز الديني بباقي أشكال التمييز، ولا أظن أننا نستطيع حسم هذا الموضوع أثناء هذا المؤتمر، ولكن سيكون عندنا في مصريين ضد التمييز الديني فرصة بعد هذا أن ننظم عدة ندوات حول هذا الموضوع.

في الختام، أود أن أقول أن الناس في مصر أصبحت تدرك بشكل عميق الفرق ما بين نظام ديمقراطي ونظام سلطوي، وحينما نتحدث مع عامة الناس كسائقي التاكسي مثلا، سيجدهم مدركين بشكل واضح جدا لفائدة الديمقراطية في دول أوربا المتقدمة، وهناك الكثيرون في مصر يرغبون في الديمقراطية، ويعرفون قيمة النظام الديمقراطي في تحسين مستوى المعيشة، وفي إنشاء شوارع نظيفة الخ ..

ولكن المشكلة أننا نريد الشيء ونقيضه، فبعض الناس تريد الديمقراطية، ولكنها في نفس الوقت تريد أن تطبقها مع المحافظة على عدم المساواة والتمييز، فهم يتمنون في قرارة أنفسهم أن تكون هناك ديمقراطية ولكنهم لا يقبلون تطبيق هذه الديمقراطية كما يراها تطبق في الخارج، وهم يخشون أنه لو طبقت الديمقراطية في مصر يخرج الشواذ جنسيا كي يطالبوا بحقوق، أو يظهر عندنا بوذيين

وبهائيين، والمشكلة ليست أننا لا نريد أن ندفع ثمن الديمقراطية، ولكنها في اقتناع الناس بأن المجتمع يحتوي على أنواع مختلفة من البشر، وبه ديانات وعقائد متعددة، وأن الأفكار والممارسات التي لا يقبلوها لو ظهرت على السطح فلن يغير هذا في الأمر شيئا موجودة فعلا سواء كانت ظاهرة أو مختفية.

هذه هي المشكلة الأولى والتي أرى أنها أحد المشاكل الأساسية التي تعوق انتقال مصر إلى الديمقراطية، وهو ما دفعني للعمل على موضوع الطائفية من خلال "مصريون ضد التمييز الديني"، وقد وصلنا لقناعة أنه لا يمكن أن توجد ديمقراطية في مصر بدون حالة توافق على حل المسألة الطائفية، الناس لما يكون عندها وعي أن هذه قضية مفصلية، وأنه كي نصل للديمقراطية يجب أن نقبل أولا بفكرة المساواة، وأعتقد أننا لو تخطينا المقاومة من أجل الحفاظ على التمييز نكون قد قطعنا شوط كبير جدا .

نأتي إلى المشكلة الثانية التي تعوق التطور الديمقراطي في مصر وهى التمييز الاجتماعي أي التفاوت الطبقي، والدراسات التي أجريت على طبقة رجال الأعمال أكدت أنهم من أكثر الطبقات المعادية للديمقراطية في مصر، والسؤال هنا هو: لماذا لا يوافق رجال الأعمال على الديمقراطية؟ أعتقد انه توجد مجموعات كبيرة في النخبة المصرية، ومجموعات كبيرة داخل طبقة رجال الأعمال تعتقد إنها لو سمحت بحق التصويت الحر المباشر، وبأن تكون الانتخابات حرة ونزيهة فإن هذا سيقلب المعادلة في مصر، وقد سمعت بنفسي مثل هذا الكلام من طلابي في الجامعة الأمريكية، فهناك طلبة يقولون بشكل مباشر ودون مواربة "كيف نسمح لهذا الجاهل بأن يأخذ حق التصويت مثلي مثله؟" ودائما يكون ردي أن المسألة بسيطة فإذا كنا نريد الديمقراطية فيجب أن نقبل بتكلفتها، وتكلفة الديمقراطية هي القبول بمبدأ المساواة في الحقوق السياسية بين جميع المواطنين من أتباع الديانات المختلفة، ومن أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة، وأشكركم جميعا

ثقافة التميز في تغطية مؤتمر ضد التمييز

جورج إسحق
igeorgeus@yahoo.com

تابعت التغطية الصحفية للمؤتمر الثاني لجماعة مصريون ضد التمييز الديني، وكذلك ردود الأفعال التي جاءت على شبكة الانترنت سواء على المؤتمر ذاته بتوصياته أو على مداخلتي التي قدمتها أثناء المؤتمر، والحقيقة أن هذه المتابعة تشير إلى حقيقة عمق الأزمة التي يعيشها مجتمعنا المصري وهو ما يمكن أن نؤكده عبر الملاحظات التالية:

- عكست التغطية الصحفية التي تمت للمؤتمر وخصوصا على مداخلاتي، محاولة التوظيف السياسي المتعسف للعديد من الكلمات، ولا اقصد هنا التحليل السياسي للأفكار التي طرحت من قبل المشاركين في المؤتمر والتي لم تتناولها أي تغطية صحفية بقدر من الرصانة والعلمية.

- ما أشارت له بعض التغطيات الصحفية من أنني هاجمت المؤتمر وأسمعت المشاركين فيه ما لا يحبون سماعه، وعدم القدرة على التمييز بين الهجوم ونقد بعض جوانب النقص - وهى واردة في أي عمل تطوعي أو مبادرة شعبية سعيا وراء إنضاجها - هو تعبير عن عدم قدرتنا على دعم أو التسامح مع الاختلاف والأنشطة المستقلة والحوار المجتمعي الواسع، ويعكس أيضا رغبتنا في التشفي والهدم والانتقاص من أي جهد.

- عكست أيضا التغطيات التي تمت سواء في الصحافة المكتوبة أو الالكترونية بالأساس الثقافة والمفاهيم الطائفية لدى قطاعات متزايدة من النخبة المصرية، لعل أبرز دلالاتها وصفى بالناشط القبطي البارز، أو أنني احد الرموز المشرقة للمشهد القبطي، وهو توصيف اقل ما يقال عنه

لنه اتهام مبطن بعدم الوطنية والطائفية، فشرف الانتماء العام الذي لحمله ويجمعني مع كل أبناء الوطن هو كوني مصريا لما كوني قبطيا (بمعنى مسيحيا) فهو شيء يخص علاقتي بربي، كما أنني لم ولن أكون في يوم من الأيام مجرد مدافع عن أقباط مصر، فتقديري أن كل أشكال العنت والتمييز التي يعانى منها الأقباط حلها يرتبط بشكل أساسي ببناء مجتمع العدل والحرية لكل المصريين.

- ما نشر كذلك عن اتهامي للمؤتمر بأنه "أصبح حائط مبكى للأقباط" لم يكن اتهاما موجها للمؤتمر بقدر ما كان نقدا موجها لأبناء وطني من المسيحيين المشاركين في أعمال المؤتمر والذين يتوجب عليهم تجاوز مرحلة الشكوى والبكاء من أي انتهاكات تمارس ضدهم وتحويلها بشكل آلي إلى انتهاكات تتم على خلفية دينية (حتى ولو لم تكن كذلك)، وضرورة مشاركتهم في النضال الديمقراطي والعمل السياسي العام على أرضية أنهم مواطنون مصريون ودافعي ضرائب، وجزء من مسئوليتهم مواجهة كافة أشكال الظلم والفساد وسوء الإدارة وكل ألوان التمييز وليس التمييز الديني فقط.

- أيضا ما نشر عن أنني دافعت عن إدماج آيات وسور القرآن في مقررات اللغة العربية، لم يستكمل باقي وجهة نظري التي قيلت في المؤتمر وأكد عليها آخرون من أن النص القرآني يدرس في تلك الحالة كنص أدبي محكم لغويا، كجزء من عملية تعليم لغتنا الوطنية، وليس كنص الهدف منه تدريس العقيدة الإسلامية ،وهى المهمة التي لا يمكن فيها الاستعانة ببعض نصوص الإنجيل لأن الطبعات العربية منه مترجمة عن لغات أخرى، كما أكدت على ضرورة انه عند الاستعانة بنصوص قرآنية كنصوص أدبية لتعلم اللغة يجب أن يراعى اختيار النصوص التي لا تناقش العقيدة أو القضايا الخلافية مع أصحاب الديانات الأخرى، لأن

الإشكالية الحقيقية التي نعانى منها والتي أثيرت خلال المؤتمر، ولم نجد لها صدى في أي تغطية صحفية أو حوارات على شبكة الانترنت هي في من يقوم بتدريس هذه النصوص، فاستخدام آيات القران الكريم في تعلم اللغة العربية أو حتى في حواراتنا اليومية هو جزء من ثقافتنا المصرية ولم يكن يثير أي مشكلة على مدى عشرات السنين منذ ظهر التعليم الحديث في مصر، لكن منذ اخترقت جماعات الإسلام السياسي المؤسسة التعليمية وعلى وجه الخصوص في العقود الثلاث الأخيرة وفرضت هيمنتها الثقافية على المجتمع، اختلف الأمر فنفس النص القرآني الذي كان يدرس كنص أدبي أصبح يدرس كنص له مدلولاته السياسية والطائفية المباشرة وكجزء من عملية التعبئة والتجييش لصالح أفكار هذا التيار السياسي كأحد آليات فرض هيمنته ورؤيته الفكرية والسياسية على المجتمع، وهى رؤية طائفية لأنها تقوم على مشروع الدولة الدينية، وهنا يظهر جوهر المشكلة وأساسها وهى عدم القدرة على عزل أفكار ومواقف المدرس في توظيفه للنصوص التعليمية عن مشروعه السياسي الطائفي، وهى المشكلة التي سوف تتضاعف إذا اعتقد البعض أن حلها في إضافة نصوص من الإنجيل لأن المدرسة حينها سوف تتحول إلى ساحة احتراب طائفي حقيقية، لهذا فالموضوع يستحق المناقشة والجدل والحوار المجتمعي الذي يسعى للفصل بين هدف تعلم اللغة، وتوظيف النصوص التي يتم تعلم اللغة من خلالها توظيفا سياسيا هو بالأساس ضد مصلحة الوطن.

- أيضا تناولت بعض التغطيات بالغمز واللمز ما طرحته من ضرورة وجود أطراف أخرى من الأزهر أو الحزب الوطني أو الأوقاف..الخ، بما يوحى أن مؤتمرا ضد الطائفية تحول إلى مؤتمر طائفي، هنا أؤكد وبشكل صريح وبناء على حوارات مع المنظمين أن الدعوة وجهت لكل الأطراف بما فيهم صناع القرار بوزارة التربية والتعليم، لكن لا يخفى

على الجميع أن مجتمعنا يعانى أيضا من مشكلة الصمت والتواطؤ التي تخشى البوح والمواجهة بالإضافة إلى حملة التشهير والحصار التي واجهت المؤتمر منذ محاولة انعقاد دورته الأولى في نقابة الصحفيين، وهو الشيء الذي لم تشر إليه أي تغطية صحفية.

هذه الملاحظات الأولية على تغطية مؤتمر التمييز الديني في التعليم لا تمنعني في الحقيقة من توجيه قدر من النقد للأصدقاء والزملاء المسئولين عن إعداد المؤتمر والتي ترتبط كلها بعمليات التحضير والتنظيم ولا تنصب على الموقف من ضرورة مواجهة قضية التمييز الديني داخل مؤسستنا التعليمية.

القاهرة ٢ مايو ٢٠٠٩

الفصل الثامن

الخلاصة والتوصيات

(البيان الختامي للمؤتمر)

البيان الختامي
للمؤتمر الوطني الثاني لمناهضة التمييز الديني
"التعليم والمواطنة"
٢٤-٢٥ إبريل ٢٠٠٩

أولا: الخلاصة

انعقد المؤتمر الوطني الثاني لمناهضة التمييز الديني تحت عنوان "التعليم والمواطنة" بالمقر الرئيسي لحزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي بالقاهرة على مدار يومي ٢٤ و٢٥ أبريل ٢٠٠٩ لمناقشة الجوانب المختلفة للتمييز الديني في التعليم، وقد شارك في المؤتمر نخبة من التربويين المتخصصين والمفكرين والمثقفين والكتاب، والسياسيين الذين يؤمنون بالمساواة وبحرية الاعتقاد لكل المصريين، إضافة إلى حضور كثيف للجمهور، حيث ناقشوا هذه المسألة وتبادلوا الرأي حول أفضل الطرق للقضاء على التمييز الديني في التعليم.

واتفق المشاركون علي أن المدرسة الوطنية التي ظهرت مع بدايات تبلور الدولة القومية المصرية في عصر محمد علي بهدف خلق انتماء وطني عام ولغة مشتركة بين جميع أفراد الوطن، والتي ساهمت في تأسيس ثقافة مصرية وطنية حديثة تتفاعل مع المجتمع والعالم في الفترة ما بين ثورتي ١٩١٩ و١٩٥٢ تتعرض حاليا للتآكل وتحولت إلى أداة لنشر التمييز الديني والتعصب والفرز الطائفي.

كما اتفق المشاركون على أن تحول منظومة التعليم لتصبح أداة للحشد الإيديولوجي القومي خلف النظام السياسي بعد ثورة يوليو١٩٥٢، يعد أحد أهم أسباب التطرف الديني في التعليم. فقد فوجئ المصريون بهزيمة ١٩٦٧، وانهيار الحلم القومي مما أدى لفراغ فكري وثقافي وعدم وجود أي قوة مؤهلة لملء هذا الفراغ، مما ساعد أصحاب الاتجاهات الدينية المتطرفة في السيطرة علي التعليم وتوجيهه بما يتفق وأهدافهم في تفريخ أجيال من المتطرفين دينيا.

باستعراض الأوراق والمناقشات والشهادات الحية المقدمة بالمؤتمر حول كافة جوانب التمييز الديني في التعليم، تركزت استخلاصات المؤتمر في التالي:

- المواطنة هي باختصار المساواة في الحقوق والواجبات بغض النظر عن الأصول الدينية أو المذهبية أو القبلية أو العرقية أو الجنسية، ولهذا فإن تحول الإنسان المصري المعاصر من فرد إلى مواطن في حاجة إلى نسق تربوي وبيئة تعليمية مغايرة.

- أن تعدد أنظمة التعليم من أخطر المؤثرات على مبدأ المواطنة، حيث توجد عدة أنظمة متوازية في التعليم قبل الجامعي في مصر، فلدينا تعليم ديني في مقابل تعليم مدني، وتعليم للفقراء في مقابل تعليم الأغنياء، الخ. وتقف وراء هذه الفوضى منظومة قانونية كاملة تتمثل في "قانون التعليم" وهو القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨٣ بتعديلاته، والقوانين الصادرة مؤخرا كالقانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، ومجمل القرارات الوزارية المتعلقة بشأن المدارس بأنواعها المختلفة وكذلك القانون الخاص بالتعليم الأزهري وقانون نقابة المهن التعليمية، وهذه الازدواجيات تقوم أساسا علي التمييز وتوظفه من أجل تغذية الإحساس الزائف بالتفوق والتميز.

- إن أهم ما ساعد على انتشار ثقافة وممارسات التمييز الديني في مجتمعنا ارتباطها بالمشروع السياسي لجماعات الإسلام السياسي، وهى جماعات لا تعترف بمفهوم المواطنة، وترى في التميز والاستعلاء بالدين والتدين وبتوظيف الرموز ذات الدلالة الدينية احد أهم آليات بناء نفوذها السياسي وسطوتها الفكرية، وقد خرج أهم نشطاء هذه الجماعات تاريخيا من بين صفوف العاملين بالمؤسسة التعليمية، ويتواجد المعلمون والعاملون بالمؤسسة التعليمية من المنتمين لتيارات العنف الإسلامي بشكل رئيسي في المحافظات التي تسكنها نسبة عالية من أبناء مصر من المسيحيين، وهى أيضا نفس المحافظات التي تتوالى فيها التوترات والاحتقانات الطائفية.

- تعتمد هذه الجماعات على عدد من الآليات لمحاصرة واختراق المؤسسة التعليمية، منها السعي لإعداد معلمين ينتمون لتيارات الإسلام السياسي بتوجيه عناصرهم الطلابية للالتحاق بكليات التربية ومعاهد المعلمين، واختراق التنظيم النقابي لحماية عناصرهم من أي ملاحقة إدارية، واختراق المؤسسات التي تقوم على وضع السياسات التعليمية أو مراقبتها لمواجهة أي توجه جاد لإحداث تطوير حقيقي في المؤسسة التعليمية، وقد وظفت هذه الجماعات مؤخرا تنامي الاتجاه إلى خصخصة التعليم في إنشاء المدارس الخاصة التي يقتصر الالتحاق بها على أبناء المسلمين

- يعتمد نظامنا التعليمي على التلقين، وترتبط الثقافة التلقينية بثقافة التمييز بل تعد هي مصدرها الأساسي من حيث استنادها على الفكر الأحادي وأحادية النتائج وبالتالي رفضها للتعددية والتحليل والمراجعة والاختلاف، ومن ثم فإن أحد أهم نتائجها هو وجود التمييز الديني حيث أنها تحرم متلقي التعليم من استخدام المناقشات العقلانية

والموضوعية وتجعلهم يستسلمون إلى ما هو كائن على أنه حتمي ويقيني.

- وترتبط الثقافة التلقينية بنفي الآخر الأقل عدداً أو قوة ويتضح ذلك في الممارسات داخل الحجرات الدراسية حيث يتحدث طرف واحد غالباً ما يكون الأقوى ولا يسمح للفئات الأخرى بالمشاركة في الحوار ويتضح ذلك في خروج الأقل عدداً من حصص الدين وما يترتب على ذلك من مشاعر الاغتراب والعزلة والقهر، أو لإجبارهم على المشاركة في أنشطة دينية تعكس غلبة دين على دين من خلال الإذاعة المدرسية على سبيل المثال التي تكثف وتركز على الأنشطة الدينية للأغلبية المسلمة ومن هنا تشعر الأقلية بالاغتراب الناتج عن المناخ الذي يسود فيه التمييز الديني.

- يلعب ما يسمى بالمنهج الخفي – أي ما ينقله المعلم من ثقافته وقناعاته وتوجهاته وقيمه وممارساته إلى المتعلم بحيث تصبح جزء من العملية التعليمية – دورا هاما في نشر ثقافة وممارسات التمييز الديني، حيث أصبح المناخ السائد في الفصول المدرسية يفتقد لمبادئ المواطنة وحقوق الإنسان وغابت ثقافة التعددية لصالح ثقافة تستند على التمييز والتغريب ، فالخطاب الديني الذي يستند على التمييز أصبح سائداً داخل حجرات الدراسة وغابت الثقافة الحوارية والتعددية لصالح ثقافة جامدة أحادية،.

- تتشكل في مرحلة التعليم الابتدائي بذرة المواطن التي ستحدد مصيره فيما بعد، وتعد مادة التاريخ أحد دعائم ترسيخ الانتماء للوطن ه والعمل من أجل رفعته، إلا أن وما تبثه مناهج المرحلة الابتدائية في مصر، خاصة في مادة فائقة الحساسية مثل مادة التاريخ لا علاقة له بقيم

الانتماء ولا بالمواطنة التي يفترض أن ترسخها، ولا يتعلق الأمر فقط بسطحية العرض وفراغ المضمون، ولكن يتعلق بانتقائيـــة مقـــصودة تهدف إلى عدم الإشارة إلى فترات معينة من تاريخنا وإلى شخـــصيات محددة في مساره.

- وقد أكدت الدراسات المقدمة لهذا المؤتمر ما خلص إليه مؤتمرنا الأول من اتساع ظاهرة تحول مقررات اللغة العربية في كل مراحل التعلـــيم إلى دروس إجبارية في الدين الإسلامي يدرسها المسلم وغير المـــسلم، وتعمد اختيار نصوص تخالف عقائد غير المسلمين بدلا من تلك التـــي تؤكد على القيم الإنسانية المشتركة التي تتفق عليها جميـــع الأديـــان فكانت النتيجة أن الأجيال الجديدة من المصريين قـــد أصـــبحت أكثـــر تعصبا وتطرفا من الأجيال السابقة،

- يعد المناخ المدرسي أحد العناصر الهامة في مجالنا هذا لأنه يؤثر بالإيجاب أو السلب على المحيط المجتمعي القريب منه ويتأثر به، ويلاحظ تغلب الخطاب الديني على كل جوانب العملية التعليمية بالمدرسة بداية من طريقة تنظيم العمل وتوجيهه من قبل الإدارة المدرسية وحتى الأنشطة المدرسية، فالمسابقات التي تجرى بالمدرسة تدور معظم أسئلتها حول معلومات عن الدين الإسلامي مما يقف عقبه أمام الطلاب أصحاب الديانات الأخرى، كما تمارس ضغوط على الطالبات بل والمدرسات المسلمات اللاتي لا ترتدين الحجاب لإجبارهن على ارتداء الحجاب، ويتسم المناخ المدرسي أيضا بتوتر العلاقة بين المعلم والتلميذ نتيجة لتعامل المعلم مع التلميذ على أنه مصدر للرزق لابد من السيطرة على عقله ويتم هذا من قبل بعض المعلمين عن طريق تعميق علاقتهم بالتلاميذ على أساس ديني، وهو ما ساهم في

نمو أجيال لا تنتمي للوطن الذي نحيا على أرضه وإلى نشوء انتماءات جديدة أساسها العقيدة الدينية.

- كما أدى تحويل الأزهر من جامع إلى جامعة بالقرار رقم ١٠٣ الصادر بتاريخ ٥ يوليو ١٩٦١ إلى انتشار المعاهد الأزهرية في كل مدن وقرى وكفور مصر، وأصبحت ملاذاً للفقراء بسبب المزايا التي يحصل عليها التلاميذ، والتي ترفع الكثير من الأعباء عن أهاليهم، إلا أن نظرة سريعة في مناهج تعليم هذه المعاهد توضح أنها تعمق الإحساس بالاغتراب عن روح العصر الحديث وتنتمي إلى العصور الوسطى، فالموضوعات الدينية التي يدرسها الطلاب - باستثناء العبادات - تنتمي إلى واقع موغل القدم، وتعبر عن بيئة وثقافة مجتمع مختلف عن بيئتنا وثقافتنا، ومن ثم فهي تؤدي إلى تعميق الاغتراب اللغوي، ورفض مفردات الحاضر، والاغتراب المؤسس على افتراضات ذهنية لا علاقة لها بالواقع.

- لم تكن مصر في حاجة إلى ثورة في التعليم كما هي الآن، إنها المعركة الأخيرة، إذا كسبناها نكسب كل شيء وإذا خسرناها فلن تقوم لنا قائمة بعدها، وفي وقت تُجرى فيه على قدم وساق الأبحاث عن الاستنساخ والخلايا الجذعية والتكنولوجيا الحيوية والأمراض الوراثية، وتتم كل لحظة اكتشافات جديدة لأدوية وأمصال ومحاليل وتركيبات كيميائية وحيوية، وتوضع فيه مناهج دراسية تسود فيها العلوم والرياضيات ويرتفع فيها شأن العلوم الإنسانية، يرسخ تعليمنا الخرافة ومعاداة العلم والانسحاب من الحياة العامة، ويعمل على غسيل الأدمغة وإعادة برمجة العقول، فنظامنا التعليمي يحفز أولا وأخيرا على الحفظ والتلقين ويعتبر أن درجة الحفظ هي عنوان المتفوق، ويحفز الطالب

على عدم استعمال عقله لا نقدا ولا إبداعا، ويشجعه على منطق الفكرة الواحدة التي لا سبيل لغيرها.

- إننا نحتاج إلى "نمط جديد من التربية والتعليم والتعلم يتأسس على أربعة أركان هي:

١ - تعلمُ المعرفة للتمييز بين الواقعي والوهمي.

٢ - تعلم الفعل، أي تحصيل مهنة قادرة على التواصل مع المهن الأخرى، أو بعبارة أخرى تعلم "الإبداع".

٣ - تعلُم الحياة السوية، الأمر الذي يعني الانفتاح والاحترام والتسامح.

٤ - تعلم الوجود باكتشاف التناغم والبعد عن التنافر بين حياتنا الفردية والاجتماعية.

- باختصار نريد تعليما يساعد على التفرّد، ويناهض القولبة، تعليما خالقا للمعرفة، يحض على التفكير والابتكار، ويحارب التبعية النمطية والتلقين، تعليم يستفيد من دخول الأجيال إلى كل منابع المعلومات والمعارف، بلا قيود أو وصاية، تعليما يحترم الفروق بين الأفراد، ولا يضع قيدا على العقيدة، ويحترم التنوّع في عقائد البشر وتوجّهاتهم، ويحضّ الفرد على الإيمان بأن اختلافه عن الآخرين، هو مصدر ثراء له وللآخرين

- يكثر حديث الدولة في هذه الأيام عن إصلاح التعليم ولكننا نتطلع إلى تغيير جذري شامل وليس إلى مجرد إصلاح سطحي وشكلي. إن الأوضاع المأسوية القائمة والجاثمة على أنفاسنا، أوضاع غير قابلة أبدا لأية إصلاحات أو ترقيعات جزئية، إن هذه الأوضاع أشبه بالبناء المتداعي المنهار الذي يحتاج لإعادة البناء.

ثانيا: التوصيات

١- إعمال حزمة من التدخلات الإدارية الصارمة لاستئصال التخلف والتعصب الديني من مؤسسات التعليم عن طريق:

- تطبيق معايير صارمة لتقييم أداء المعلمين ومدى التزامهم بقواعد واضحة ومعلنة للتدريس والسلوكيات في الفصول المدرسية وفي تعاملهم مع الطلاب، ويتعهد المعلمون بالالتزام بها.
- التأكد من اجتياز المعلمين والمعلمات عدد من الدورات المؤهلة تربويا بما في ذلك دورات في حقوق الإنسان ومعاييرها العالمية.
- إعادة تأهيل العاملين بالوظائف التدريسية بعقد دورات تدريبية مناسبة وضمان اجتيازها بنجاح.

٢- دمج المعاهد الأزهرية ضمن منظومة التعليم المدني تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، وأن تعود جامعة الأزهر لتصبح جامعة دراسات دينية إسلامية يلتحق بها الراغبين بعد انتهائهم من التعليم الجامعي، مع تطوير الدراسات الدينية بحيث تعالج مشاكل وقضايا الحاضر والمستقبل بدلا من حبسها في إطار الماضي السحيق.

٣- تعزيز سلطة الدولة – بمعناها الواسع – في فرض القوانين على كافة المنظومات التعليمية لضمان الجودة التعليمية في التطبيق العملي، والتأكد من عدم تحول المدارس إلى مشروعات تجارية استغلالية فاحشة، وبما يكفل التنوع في برامج التعليم مع ضمانة توافرها للجميع بحسب الرغبة والكفاءة، وعلي أساس التعليم الوطني الذي يدعم الهوية المصرية.

٤- مراجعة كافة المواد الدراسية لتنقيتها من كل ما يعمق التقسيم والفرز

الطائفي بين المواطنين المصريين، والتأكد من أن تدريس الأديان يتم فقط في المقررات الدينية وفي إطار أخلاقي مشترك، وتدريس ما يساعد على التسامح وقبول التعددية والتنوع واحترام حقوق الإنسان والحرية الدينية.

٥- الاستفادة من خبرات وتجارب البلدان المتقدمة في القضاء على كافة أنواع التمييز وخاصة التمييز الديني في المدارس والجامعات، عن طريق تطوير المناهج، ومحتوى ومضمون المقررات التعليمية، ونظم التقييم والامتحانات، وأساليب التعلم، وتعديل كافة التشريعات بما يضمن المساواة وتكافؤ الفرص ومنع كافة أشكال التمييز في المؤسسات التعليمية.

٦- تعديل النظرة الرسمية والمجتمعية للتعليم إلي كونه احتياجا مجتمعيا وضامنا لكافة حقوق الإنسان الأخرى، وكفالة استقلال الاستراتيجيات الخاصة بالتعليم عن التوجه السياسي والاقتصادي لمؤسسة الحكم.

٧- رفع الميزانية الخاصة بالتعليم لتصل بنصيب الطالب إلي ٣٠٠٠ آلاف جنيه مصري في العام كحد أدني في مقابل النصيب الحالي المقدر بحوالي ٨٠٠ جنيه مصري، مع ربطها بنسبة ثابتة من الدخل القومي، ومنح المعلمين والعاملين بالتعليم كافة حقوقهم المتعلقة بالأجور وبمجمل مناخ العملية التعليمية.

٨- تعديل الفقرة الثانية من المادة السادسة لقانون التعليم رقم ١٣٩لسنة ١٩٨٣ والتي تنص على "عمل مسابقة دراسية لحفظ القرآن الكريم بجميع المراحل، وتخصيص مكافآت لها تحدد من قبل المجلس الأعلى للتعليم" بما يتلاءم مع شروط المواطنة الصحيحة.

هذا الكتاب

إن بؤس نظامنا التعليمي وتخلفه أمر واضح لكل ذي عينين ولا يخفى عن الدولة أيضا، وكلنا نعاني من إنهيار التعليم العام وإزدياد تكلفة التعليم على أولياء الأمور، وتفشي الدروس الخصوصية إلى آخر هذه الظواهر، وقد عقدت عشرات المؤتمرات وورش العمل التي تناولت الجوانب المختلفة لمنظومة التعليم ولكن لا نظن أن أيا منها قد تناول دور التعليم في إشاعة التعصب الديني وإعادة إنتاج ثقافة التمييز الديني وتمزيق أواصر المواطنة التي نصت عليها المادة الأولى من الدستور.

ولهذا فقد رأت مجموعة "مصريون ضد التمييز الديني" أن تخصص مؤتمرها الثاني لمناهضة التمييز الديني في مصر لقضايا "التعليم والمواطنة"، ومن هنا تأتي أهمية هذا الكتاب الذي يضم الأوراق المقدمة للمؤتمر ومناقشات الخبراء والجمهور، والتي نضعها تحت أعين كل المصريين المعنيين بتطوير التعليم بغض النظر عن خلفياتهم السياسية أو الحزبية، بما فيهم المسئولين في وزارتي "التربية والتعليم" و"التعليم العالي"، وفي المنظمات الحكومية وغير الحكومية المعنية بالتنمية البشرية، وبحقوق الإنسان، وبمناهضة التمييز في جميع أشكاله، آملين أن يكون هذا الكتاب مفيدا في توضيح المفاهيم وفي وضع اللبنات الأولى لمناهضة التمييز الديني لا في التعليم فحسب ولكن في كل مناحي الحياة في مصر.

